

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN**



**MODELOS Y PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL
PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

Estudio presentado para optar al grado de Doctora en Educación

por

Ana María Martínez Peiret

DIRECTORA DE LA TESIS

Dra. Pilar Aramburuzabala Higuera

Madrid, abril de 2015

Dedicatoria:

A Isidora, que me ha acompañado desde antes de nacer en la última etapa de este trabajo, y que espero sea beneficiaria de una educación justa y de calidad.

AGRADECIMIENTOS

"Hay un tiempo para dejar que las cosas sucedan
y un tiempo para hacer que las cosas sucedan"
Hugh Prather, 2001.

El sueño de conocer la tierra de mi abuelo materno despertó en mí el interés por realizar estudios de posgrado en España. Sueño que se hizo realidad en 2010, cuando fui aceptada en el programa de doctorado de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. Hacer las maletas y emprender el vuelo tan lejos de mi país se transformó en un desafío: dejar mi familia, mis amistades, trabajo, espacios y costumbres.

Trabajar por conseguir una meta implica la complicidad de un grupo humano que acompaña, ayuda, apoya y alienta a seguir adelante. Esas personas son imprescindibles y pasan a ser parte de nuestra vida, a todas ellas agradezco de todo corazón por no permitirme desfallecer y tenderme su mano ante las duras pruebas que ocurren antes de lograr la meta.

Doy gracias por todo lo que me ha sucedido durante este largo proceso, ello me ha llevado a comprender que nada es azar en la vida.

Mis sinceros agradecimientos a mi familia, especialmente a mis padres, que con la sabiduría de sus años han sabido comprenderme y apoyarme en este desafío.

A mis hermanas Verónica, Jacqueline y Angélica, por su ayuda y apoyo, pero sobre todo por el afecto y ánimo que me han brindado en estos largos años.

A mi sobrina Javiera, que ha sido mi ayudante, trabajando codo a codo en aquellos detalles de diseño y colorido en la construcción de esta tesis.

A mi sobrina Verónica, ayudante de las últimas horas al concluir este trabajo.

A mis parientes españoles, Antonio, Rosa y Lola. Sin conocerme me abrieron las puertas de su casa en el momento de realizar el trabajo de campo. Pero lo más importante es que me abrieron las puertas de su corazón.

A mis primos Marcel y Susana, que me recibieron y acogieron en su casa durante el trabajo de campo en la Universidad Autónoma de Barcelona.

A los compañeros y amigos con quienes compartí inolvidables momentos, tanto profesionales como de distensión, especialmente:

A Héctor y Chenda, por brindarme su apoyo y cariño incondicional y por acompañarme desde el principio hasta el final de este largo camino.

A Adriana, Arianne, Pilar Ortega, Rocío y Concepción, por su amistad, compañía y preocupación durante mi estadía en España.

A mi profesora y amiga Sonia Parraguéz, quien con su ejemplo me motivó a realizar este doctorado y a seguir adelante en los momentos de dudas.

A Carolina, por su permanente preocupación, compañía, escucha y consejo en la etapa de desarrollo de la tesis en Chile.

A las personas que conocí en la Universidad Autónoma de Madrid, y con las cuales me relacioné profesionalmente, entre ellos los profesores Dr. Javier Murillo y Dra. Reyes Hernández Castilla, que me acompañaron y guiaron durante la primera etapa de este proceso, específicamente en el diseño de esta investigación.

Pero especialmente a Pilar Aramburuzabala, mi distinguida directora de tesis. Tal como su nombre dice, ella fue un “pilar” fundamental en el logro de esta meta. Por su disposición, generosidad y acogida, pero sobre todo por su profesionalismo, ella me ha enseñado que es posible vivir la congruencia entre el decir y el actuar.

Finalmente no quiero dejar de agradecer a aquellas personas que contribuyeron con su participación voluntaria en la investigación: los coordinadores y directores de las universidades donde realicé el trabajo de campo, a los profesores entrevistados y a los estudiantes que respondieron el cuestionario, y a todos aquellos que han contribuido directa o indirectamente en este cometido.

A todas y a todos ¡Muchísimas gracias!

RESUMEN

La presente investigación revisa el concepto de justicia social aplicado a la educación. Se describe su evolución histórica desde Hugo Grotius (siglo XVI) hasta Amartya Sen (siglo XXI); la formación docente inicial y su vinculación con la justicia social; y los modelos internacionales de formación inicial de magisterio para la justicia social existentes en la actualidad. Además, se presenta una propuesta teórica de formación inicial docente para la justicia social.

Se ha llevado a cabo un estudio empírico de diseño mixto, con elementos cualitativos y cuantitativos, para conocer si el tema de la justicia social es abordado en los programas de formación docente inicial y de qué manera se hace. Se ha realizado el análisis documental de los programas de formación y guías de aprendizaje de algunas universidades españolas y se han aplicado las técnicas de la entrevista a profesores de magisterio y el cuestionario de opinión a estudiantes de magisterio de universidades españolas.

La revisión de la literatura indica que en la mayoría de los países hay una carencia significativa en la formación docente en lo que respecta a la educación para la justicia social. Este aspecto se confirma en los resultados del trabajo de campo del presente estudio.

Palabras claves:

Educación, justicia social, formación docente inicial, modelos de formación, creencias, diversidad, inclusión, multiculturalidad.

SUMMARY

The present research reviews the concept of social justice applied to education. It describes its historical evolution from Hugo Grotius (XVI century) to Amartya Sen (XXI century); initial teacher training and its links with social justice; and current international models of initial teacher training for social justice. It also presents a theoretical proposal of initial teacher training for the social justice.

In addition to this, an empirical study of a mixed design with qualitative and quantitative elements has been carried out in order to find out if the issue of social justice is addressed in initial teacher training programs and how it is done. A documentary analysis of the training programs and syllabi of some Spanish universities was done. The techniques used were interviews with professors of teacher training schools and a survey for students of Spanish universities.

The literature review indicates that in most countries there is a significant lack in teacher training with regard to education for social justice. This aspect is confirmed by the results of the present study.

Key words:

Education, social justice, initial teacher training, training models, beliefs, diversity, inclusion, multiculturalism.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
---------------------------	---

PRIMERA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO

Capítulo 1: La Justicia Social	9
---	---

1.1. Aproximaciones al concepto de justicia social.....	11
1.2. La construcción de una sociedad basada en la justicia social	36
1.3. Una sociedad justa socialmente supone educar para la paz	46
1.4. Retos y perspectivas	57

Capítulo 2: Justicia Social y Educación	59
--	----

2.1. Educación para la justicia social. Un nuevo paradigma	61
2.2. Aportes teóricos a la justicia social desde la educación	62
2.3. Enseñanza de la justicia social en el aula escolar	65
2.4. Igualdad y justicia social	67
2.5. Equidad y justicia social	73
2.6. La práctica de la educación inclusiva es justicia social	77
2.7. Justicia social es calidad de educación para todos	87

Capítulo 3: Formación Inicial de Magisterio	91
--	----

3.1. Una profesión para el cambio social	93
3.2. Reflexiones sobre la profesión docente	95
3.3. Preparación de líderes para la justicia social y la diversidad	98
3.4. Importancia de la selección de los aspirantes a magisterio	106
3.5. Formación inicial de magisterio para la justicia social	111

Capítulo 4: Modelos de Formación de Magisterio para la Justicia Social	131
---	-----

4.1. Modelos de formación docente inicial	133
4.2. Perspectivas y modelos tradicionales de formación inicial de maestros.....	139
4.3. Una mirada internacional de algunos modelos educativos y de formación docente inicial inclusivos	144
4.4. La justicia social en la formación de profesores	150
4.5. Ejemplos de modelos de formación inicial de maestros para la justicia social.....	157
4.6. Retos y Desafíos	187

Capítulo 5: Una propuesta teórica de u modelo de formación de magisterio para la justicia social	189
---	-----

5.1. Fundamentos teóricos de la propuesta	191
5.2. Fundamentos teóricos de la propuesta	211

5.3. El prácticum orientado a la justicia social	228
5.4. El rol de los formadores de maestros	236

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 1: Marco Metodológico	245
---	------------

1.1 Objetivos específicos del enfoque cualitativo	247
1.2. Objetivos específicos del enfoque cuantitativo	248
1.3 Metodología	248
1.4. Categorías y subcategorías.....	251
1.5. Participantes	253
1.6. Instrumentos de recogida de datos	256
1.7. Aplicación de los instrumentos de recogida de datos	272
1.8. Procesamiento de los datos	273

Capítulo 2: Resultados del análisis documental	275
---	------------

2.1. Planes de estudios de magisterio de las universidades participantes en la investigación	277
2.2. Revisión de guías de aprendizaje de las asignaturas vinculadas a la justicia social	306
2.3. Síntesis	317

Capítulo 3: Interpretación y análisis de los datos obtenidos de las entrevistas aplicadas a los profesores de magisterio.....	319
--	------------

3.1. Primera Categoría: Características de la formación del profesorado	324
3.2. Segunda categoría: Perfil del futuro profesor	332
3.3. Tercera categoría: Prácticas y metodologías que favorecen la justicia social.....	342
3.4. Cuarta categoría: Selección de los centros de práctica	349
3.5. Quinta categoría: Ventajas de estudiar en la Facultad	355
3.6. Sexta categoría: Desafíos para mejorar el grado de magisterio	359

Capítulo 4: resultados e interpretación de los datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de magisterio	367
---	------------

4.1. Resultados e interpretación de los datos de las preguntas cerradas	370
4.2. Interpretación y análisis de las preguntas abiertas del cuestionario	405

Capítulo 5: Discusión y conclusiones	419
---	------------

5.1. Discusión y conclusiones del Estudio Teórico.....	400
5.2. Discusión y Conclusiones relacionadas con los objetivos específicos del estudio empírico. Análisis Documental.....	398
5.3. Discusión y Conclusiones relacionadas con los objetivos específicos del estudio empírico. Entrevista a los profesores.....	401

5.4. Discusión y Conclusiones relacionadas con los objetivos específicos	
Cuestionario de opinión. Preguntas de respuesta cerrada.....	403
5.5. Discusión y conclusiones relacionadas con los objetivos específicos. Cuestionario	
de opinión. Preguntas de respuesta abierta.....	404
5.6. Conclusiones extraídas de respuestas de estudiantes y profesores ante	
preguntas similares.....	405
5.7. Limitaciones del estudio	406
5.8. de la investigación	407
5.9. Comentario final	407

III PARTE

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	440
ANEXOS	479
ÍNDICE ANALÍTICO	500

INTRODUCCIÓN

Cada vez son más los países en los que la formación docente inicial es un tema prioritario en los sistemas educativos, ya que se considera clave para lograr un cambio real, tanto en las escuelas como en la sociedad. Y, sin embargo, cuando se interviene en ella suele ser de manera vaga e insuficiente. Los Gobiernos no parecen tener en cuenta los resultados de las investigaciones para profundizar y tomar mejores decisiones que cambien el fondo de la cuestión -las políticas educativas- y no la forma.

La inquietud por realizar cambios en la formación que reciben los profesores suele llevar a emprender reformas con el objetivo de mejorarla, facilitar la incorporación de los docentes al trabajo en el aula y responder de manera eficaz a las demandas de una sociedad que cambia permanentemente y de manera vertiginosa. Estos cambios van transformando en nuevas realidades la vida escolar, a la que se deben adaptar satisfactoriamente los estudiantes y todos los actores del proceso educativo.

Un ejemplo de estos cometidos es el informe sobre la profesión docente EURYDICE (2002 y 2005), que a través de la evaluación de los diferentes sistemas de formación de profesores en los países de la Unión Europea, ha permitido comparar las diferencias y similitudes en los distintos aspectos que influyen en el trabajo de los docentes.

Los estudios de Esteve (2006) concluyen que la mayoría de los profesores europeos de educación secundaria noveles tienen una adecuada formación académica, pero no cuentan con suficientes habilidades sociales y comunicativas para relacionarse con los educandos dentro del aula. Esta situación hace tomar conciencia de que la preparación del profesorado no está dando las respuestas necesarias para enfrentar el trabajo diario con los estudiantes.

El problema radica en que, bajo el enfoque económico neoliberal de las últimas décadas, la formación de los futuros maestros se ha centrado en la transmisión de conocimientos disciplinarios, con la finalidad de desarrollar en los ciudadanos del futuro competencias acordes con el campo laboral que ofrece el mercado, dejando así de lado la formación pedagógica necesaria para facilitar el desarrollo integral de los estudiantes. Esto a menudo trae como consecuencia la formación de profesionales competentes en el ámbito intelectual, pero con graves deficiencias en las habilidades sociales que ayudan al manejo de las situaciones conflictivas que se producen diariamente en las relaciones sociales, tanto dentro como fuera del aula.

Los sistemas educativos tienden a responsabilizar al docente de los resultados obtenidos y del fracaso o éxito del alumnado, obviando que el problema se encuentra en el énfasis puesto en el producto, más que en los procesos que se llevan a cabo. Los Estados aplican pruebas estandarizadas a todos los alumnos por igual, sin considerar los contextos donde se desarrolla el proceso educativo, ni las capacidades y diferencias individuales de aquellos, para después comparar los resultados entre países desarrollados y subdesarrollados.

Hasta el momento las críticas se basan en que los resultados cuantitativos de las evaluaciones nacionales e internacionales obtenidos por los estudiantes no tienen en cuenta ni sirven para atender las situaciones personales y particulares de cada estudiante que es evaluado.

Por otra parte, no hay que olvidar que el siglo XXI está caracterizado desde sus inicios por las revoluciones sociales a nivel mundial. Los pueblos se han ido levantando poco a poco en contra de los gobiernos y del sistema capitalista imperante. Existe un descontento generalizado por las desigualdades e injusticias perpetuadas por la hegemonía política que sigue segregando a través del poder y las riquezas, sin tener en cuenta a los más desfavorecidos. Las desigualdades se han ido acrecentando entre los países desarrollados y los que aún permanecen en el subdesarrollo. Además, dentro de las naciones coexisten grandes desigualdades que, en muchos casos, llevan a la lucha armada. El escenario de guerra e incertidumbre ha sido el causante principal de grandes movimientos migratorios, como el de los refugiados, que buscan un lugar más seguro donde la vida de las personas sea respetada. Otros, que no logran satisfacer las necesidades mínimas para su supervivencia, abandonan sus países de origen, buscando un trabajo más digno que les permita vivir en mejores condiciones económicas y sociales y así comenzar una nueva vida.

En Europa, las migraciones de los pueblos subdesarrollados fueron promovidas como una estrategia política y económica, para cubrir las demandas de mano de obra de los denominados subempleos. Estos movimientos migratorios son los que han ido creando la multiculturalidad de las naciones, dejando a la vez de manifiesto las diferencias existentes entre los pueblos.

Esta nueva realidad ha llevado a algunos a repensar la educación, de manera que ésta sea capaz de dar respuestas a las necesidades actuales. Es necesario, entonces, construir una escuela nueva que sea incluyente, a la que puedan asistir y en la que puedan educarse los hijos de todos, en la que los docentes se vean así mismos como protagonistas y a la vez se sientan motivados para provocar cambios en la sociedad, de manera que sea más justa, que brinde las mismas oportunidades a todos y que afronte y valore el fenómeno de la multiculturalidad y la diversidad humana.

En este escenario, la escuela pasa a ser el lugar ideal para llevar a cabo la tarea de lograr un cambio en la sociedad, convirtiéndose en un espacio que asegure a las nuevas generaciones un mundo de todos, con todos y para todos (Morín, 2007); un mundo en paz, en el que las personas tengan igualdad de oportunidades para el acceso a una educación de calidad (Zeichner, 2009), que aproveche la diversidad humana como una posibilidad de aprendizaje (Flecha, 2010) y asuma la identidad planetaria de la sociedad actual.

En las últimas tres décadas se han presentado algunos modelos de formación del profesorado diseñados específicamente para dar respuestas adecuadas a la multiculturalidad que existe en las escuelas (Cochran-Smith, Davis, Frías, 2009). Algunos teóricos, como Banks, Sleeter y Grant, y Nieto y Banks, han desarrollado modelos comprensivos para la educación multicultural (Banks, 2006).

El propio término de “multiculturalidad” y algunos conceptos relacionados con el mismo se han sometido a análisis. La literatura muestra que la formación del profesorado para la multiculturalidad es un término con muchas y variadas definiciones. La complejidad del concepto se ve reflejada en los distintos nombres que recibe, tales como preparación del personal docente para una sociedad multicultural, para las poblaciones subatendidas, para la diversidad cultural, para el cambio social y la justicia social, para las escuelas contra el racismo y la sociedad, para las escuelas y aulas urbanas, etc. (Cochran-Smith, Davis y Frías, 2009).

Paralelamente a la discusión de la formación docente para atender a la multiculturalidad, numerosas experiencias de la última década demuestran que el tema de la justicia social en educación está en el tapete, siendo Estados Unidos el país que más ha avanzado en esta materia en la formación docente. Este nuevo enfoque ha provocado críticas tanto internas como externas, que afirman que “la formación del profesorado para la justicia social” es conceptualmente ambigua, tiene múltiples significados y una base teórica inadecuada (Cochran-Smith, Barnatt, Lahann, Shakman y Terrell, 2009); (Crowe, 2010; Zeichner, 2006 y Damon, 2005). Además, sólo unos pocos de los que escriben sobre la formación del profesorado y la justicia social explicitan las raíces filosóficas y políticas de la educación sobre justicia social (North, 2006; McDonald y Zeichner, 2009), lo que aumenta la probabilidad de que exista sólo de nombre (Grant y Agosto, 2008), se diluya, se trivialice o adquiera un doble significado.

La formación de este tipo de profesorado ha originado polémicas y críticas durante muchos años, porque aún no dan una respuesta satisfactoria a la diversidad de movimientos para la “justicia social”. Aun así, muchos investigadores formadores de docentes, como Cochran-Smith, Darling-Hammond, Chubuck, McDonald y Zeichner, siguen empeñados en enfrentar las injusticias que repercuten en los más vulnerables y marginados de la sociedad, e insisten en que la formación docente para la justicia social es la herramienta fundamental para hacer frente y superar las desigualdades y diferencias que aquejan a los niños.

Si la formación del futuro profesorado es la clave para mejorar la educación y la sociedad, como concluyen múltiples investigaciones internacionales, se hace indispensable revisar los modelos de formación existentes para ver en qué aspectos ponen énfasis, cuál es la dirección de la formación personal de los aspirantes a profesor, si los planes de estudio contemplan el desarrollo de la conciencia social que les permita valorar y respetar la diversidad cultural, socio-económica y física de sus alumnos, y utilizarla como un medio de aprendizaje. Tal vez de esta forma la educación podría responder a la anhelada justicia social.

La urgencia por reparar las injusticias de acceso a la educación de los más vulnerables y marginados de la sociedad mundial, hace que sea necesario elaborar un modelo de formación de profesores acorde a los tiempos que corren. Un modelo cuyo énfasis esté en el desarrollo de competencias relacionadas con la formación personal y social de los aspirantes (UNESCO, 2007). Contar con un profesorado debidamente preparado, capaz de dar respuestas acorde a las exigencias de la sociedad de cambio,

implica una formación que despierte y desarrolle un fuerte sentido de justicia social (Moore 2008) y la comprensión de los propósitos altruistas relacionados con que cada uno tenga un espacio y un lugar en este planeta (Morín, 2007).

Actualmente, el énfasis de la formación docente está puesto en aspectos tales como la inclusión y la interculturalidad.

Desde fines del siglo XX, algunas universidades españolas han realizado varias investigaciones de acuerdo a las propuestas de cambio en la formación del profesorado, con el fin de encontrar las respuestas adecuadas para la actual sociedad multicultural.

Es así como Cristina Barragán (1999) analiza la historia de la formación intercultural llevada a cabo en España y el modelo de intervención que la sustenta; además, realiza la revisión de los planes de estudio de formación de profesorado de varias instituciones, para verificar la existencia de asignaturas y contenidos relacionados con la interculturalidad y otras situaciones sociales. En tanto que Rodríguez Izquierdo (2002) investiga sobre las percepciones que tienen los estudiantes de magisterio sobre la diversidad, para luego ofrecer una propuesta de formación que prepare a los futuros maestros para trabajar desde una perspectiva multicultural que integre la diversidad de la población existente en las aulas. Esta autora también menciona nuevas competencias profesionales que debería desarrollar el profesorado relacionadas con este tema.

Por su parte, Tovías (2002) propone que los formadores de maestros realicen una formación multidisciplinar en interculturalidad y educación que les permita enfrentar con mayor éxito la interculturalidad de los educandos. También se refieren a los modelos interculturales Oliveira, Rodríguez, Gutiérrez y Touriñán (2004), quienes otorgan el significado de “comunicación intercultural”, a la interculturalidad, puesto que se compone de procesos de interacción verbal y no verbal entre los diferentes grupos culturales y en situaciones de diversidad.

Conforme a lo expuesto, es el momento propicio para seguir reflexionando sobre la formación docente inicial; verificar si los resultados de las propuestas presentadas han sido considerados en los programas actuales de formación; analizar si estos tienen algún énfasis en el desarrollo de habilidades personales, inclusividad, interculturalidad, derechos humanos, formación democrática y atención a la diversidad; comprobar si desarrollan la sensibilidad hacia la diversidad y la capacidad de comprender que todos somos diferentes y semejantes, y de entender el significado de la educación para la justicia social y sus implicancias.

En líneas generales, en la mayoría de los países se observa una carencia en la formación sobre este tema. Los sistemas educativos e instituciones responsables de la formación de profesorado no cumplen con las condiciones para hacer una oferta formativa que prepare a las futuras generaciones de docentes en las competencias que requiere la profesión para atender a la diversidad en sus múltiples manifestaciones –personales, sociales, culturales, grupales– especialmente en lo que respecta a la formación práctica para el trabajo en el aula.

Los organismos educativos internacionales coinciden a la hora de dar relevancia a los temas que comprenden la justicia social en educación, tales como la educación inclusiva, atención a la diversidad, equidad, igualdad y calidad, que son a la vez temas que se debaten en el ámbito nacional.

El tema de la formación docente desde la perspectiva de la justicia social ha cautivado a la tesista por dos razones. La primera es que en la actualidad trabaja en la formación inicial de profesorado, en el ámbito de la formación pedagógica y las prácticas. La segunda, porque en su país de origen, Chile, la carrera profesional docente se encuentra en proceso de una reforma nacional que comienza desde la formación inicial y está enfocada a la educación inclusiva. Razón por la cual se piensa que esta investigación puede ser un aporte real a la educación de ese país.

De acuerdo a lo expuesto y a la necesidad de formar docentes para la justicia social, capaces de entender y atender la multiculturalidad y la diversidad del alumnado dentro de las aulas, surge una gran interrogante:

¿El tema de la justicia social, es abordado dentro de las aulas universitarias de formación docente inicial? Si es así ¿de qué manera se hace?

Para dar respuesta a esta cuestión se plantearon las siguientes interrogantes:

1. ¿Existen en España programas de formación inicial que contengan asignaturas con temáticas relacionadas con la justicia social?
2. ¿El nombre de esas asignaturas son congruentes con los objetivos, contenidos y metodologías presentados en las respectivas guías de aprendizaje?
3. ¿Qué características tienen los programas de formación docente inicial, con respecto a metas, concepción curricular y selección de los estudiantes?
4. ¿Cuál es el perfil del futuro maestro, de acuerdo a los postulados de la justicia social, en relación con las habilidades, los valores y la vocación?
5. ¿Cuáles son las prácticas docentes y metodologías que favorecen la justicia social?
6. ¿Qué creencias y prejuicios con respecto a la educación y a los educandos tienen los estudiantes de magisterio?
7. ¿Los estudiantes de magisterio se sienten identificados con su futura profesión y con la ética docente?
8. ¿Reconocen los estudiantes cuáles son las prácticas docentes que favorecen la justicia social dentro del aula?
9. ¿Cuáles son las motivaciones de los aspirantes para estudiar el Grado de Magisterio de Educación Primaria?

La estructura de la presente investigación consta de tres partes. La primera parte corresponde al estudio teórico y contiene cinco capítulos en los que se abordan los temas que sustentan la investigación, todos ellos relacionados con la educación para la justicia social. El primero de ellos se titula *La justicia social* y lo desarrolla en tres temas: (1) Las aproximaciones al concepto de justicia social, abordado desde la perspectiva histórica, (2) La construcción de una sociedad basada en la justicia social, y (3) el supuesto de que una sociedad justa socialmente supone educar para la paz.

En el capítulo 2, titulado *Justicia Social y Educación*, se integran ambos conceptos y se invita e invita a reflexionar sobre aquellos que actualmente se encuentran íntimamente relacionados e imbricados con la educación, como son la igualdad, equidad, calidad y la diferencia que existe entre ellos; y describe cómo la justicia social se relaciona con la educación. Se desarrolla en siete temas: (1) la Educación para la justicia social como un nuevo paradigma, (2) los aportes que algunos teóricos entregan a la justicia social desde el ámbito de la educación, (3) la enseñanza de la justicia social en el aula escolar, (4) el concepto de igualdad relacionado con justicia social, (5) el concepto de equidad y su relación con la justicia social, (6) la práctica de la educación inclusiva es justicia social y (7) justicia social es calidad de educación para todos.

En el capítulo 3, titulado *Formación inicial de maestros*, se aborda cómo ésta se puede transformar en una formación para el cambio social. También se analiza el rol que juega el maestro como líder y agente de cambio social. Se desarrollan cinco temas (1) una profesión para el cambio social, (2) reflexiones sobre la profesión docente, (3) preparación de líderes para la justicia social y la diversidad, (4) importancia de la selección de los aspirantes a magisterio y (5) formación inicial de magisterio para la justicia social.

El capítulo 4, que se titula *Modelos de formación inicial de magisterio para la justicia social*, aborda el tema de la formación docente inicial (FDI) desde la perspectiva de determinados enfoques internacionales y las características de algunos modelos actuales para trabajar la multiculturalidad. También se dan a conocer cuatro modelos internacionales de FDI para la justicia social. Los temas desarrollados son: (1) Modelos de Formación Docente Inicial, (2) Perspectivas y modelos tradicionales de formación inicial de maestros, (3) Una mirada internacional de algunos modelos educativos y de formación docente inicial inclusivo, (4) El tema de la justicia social en la formación de profesores, y (5) Ejemplos de modelos de formación inicial de maestros para la justicia social.

Finalmente, en el capítulo 5, cuyo título es *Propuesta teórica de un plan de formación inicial de magisterio para la justicia social*, se desarrollan los siguientes temas (1) fundamentos teóricos de la propuesta, (2) fundamentos metodológicos de la propuesta, (3) el prácticum orientado a la justicia social, y (4) el rol de los formadores de maestros en un programa de formación bajo este enfoque.

La segunda parte corresponde al estudio empírico del trabajo desarrollado en la investigación. La conforman cinco capítulos, el primero de ellos aborda los objetivos y metodología, las categorías y subcategorías de estudio, la descripción de la muestra y la

descripción de la elaboración de los instrumentos de recopilación de datos aplicados a los estudiantes y profesores.

En el segundo capítulo de esta parte de la tesis se exponen los resultados del análisis documental de los Planes de estudios de magisterio y de la revisión de Guías de Aprendizaje de asignaturas de cada una de las universidades investigadas. Ambos análisis se hacen bajo el enfoque de la formación vinculado a la Justicia Social.

El tercer capítulo también corresponde a los resultados de la investigación cualitativa. En este caso, los resultados de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los formadores de profesores de las universidades involucradas en el estudio.

El cuarto capítulo corresponde al estudio cuantitativo de la investigación. Se presentan los resultados, análisis e interpretación de datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a los estudiantes de magisterio. Se exponen las preguntas cerradas de acuerdo a las subcategorías de la investigación y la interpretación y análisis de las preguntas abiertas del cuestionario.

Finalmente, en el quinto capítulo de esta segunda parte se presentan las conclusiones de esta investigación a la luz del estudio teórico realizado y de los objetivos del método cualitativo y cuantitativo. A continuación se describen las limitaciones del estudio, el alcance que se visualiza y un comentario final.

La tercera última parte de la tesis consigna las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes a algunos de los materiales utilizados en la investigación.

PRIMERA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LA JUSTICIA SOCIAL

La injusticia en cualquier parte es una
amenaza para la justicia en todas partes.

(Martin Luther King, Jr., 1963)

1

En el presente capítulo se abordan las diferentes aproximaciones al concepto de *justicia social*. Se inicia con un recorrido por algunos antecedentes históricos hasta llegar a hablar finalmente de justicia social. La revisión de los modelos de justicia propuestos por varios autores a través del tiempo permite conocer cómo surge y cómo se ha ido ajustando a las necesidades de la sociedad en cada época. También se exponen algunos argumentos en los que podría basarse la construcción de una sociedad justa. La educación para la paz se ha considerado como una de las bases, ya que implica atender la diversidad de un mundo plural y global.

1.1. Aproximaciones al concepto de justicia social

La justicia social es un tema social y político que crea divergencias y toda clase de especulaciones. No sólo es utilizado por investigadores, pensadores, cargos públicos o políticos de ideologías contrapuestas, sino que ha sido tomado por las sociedades que permanecen en desigualdad social en pleno siglo XXI como un objetivo a lograr.

Es imposible hablar de la sociedad humana o de los conflictos sociales sin referirse a la *justicia*, concepto que a lo largo de la historia ha sido relacionado y hasta confundido con el de *derecho*. Tal vez porque etimológicamente ambos términos no son muy diferentes.

La palabra “derecho” proviene del latín *directus*, que significa “recto”, “directo”, “legítimo”, “justo”. Pero también el derecho se refiere al conjunto de principios y normas, expresivos de una idea de justicia y de orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia puede ser impuesta de manera coactiva (Real Academia Española, 2014).

La palabra “justicia” proviene del latín *justitia* que significa, “derecho”, “razón”, “equidad”. También es definida como “una de las cuatro virtudes cardinales, que inclina a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece.” (RAE, 2001).

De acuerdo con ambas definiciones, cada uno de estos conceptos incluye al otro y pareciera que no pueden ser disociados. Se encuentran siempre ligados, ya que la batalla por la justicia es finalmente la lucha por los derechos de las personas, que en algún momento han sido vulnerados, tanto por instituciones como por fuerzas de poder.

Las ideas asociadas a la justicia generalmente se encuentran relacionadas con reclamos, con clamores de venganza, o están conectadas con sentimientos de indignación y aborrecimiento. Por este motivo, las distintas teorías sobre la justicia tienden a reflejar

las injusticias percibidas en cada época, relacionadas con la propiedad, el género, la raza o el poder (Campbell, 2002).

Ponce (2005) señala que son tres los usos más frecuentes del término justicia. (1) En un sentido institucional, se refiere al poder judicial, la institución o conjunto de instituciones encargadas expresamente de administrar justicia conforme al sistema jurídico. (2) En un sentido jurídico, se considera como una concordancia de la ley o de un acto concreto con el sistema legal al que pertenece. (3) En un sentido ético, hace referencia a las creencias morales manifiestas en una cualidad moral de los sujetos y en la capacidad humana para juzgar en cada momento lo que es justo y lo que no lo es.

Para Jürgün Habermas (1992), la justicia está relacionada con aspectos deontológicos del discurso. La identifica con la moral, que comprende normas universales que trascienden las preferencias individuales y grupales relacionadas con los valores. La justicia no es un valor entre otros, sino un predicado sobre la validez de los enunciados universales que expresan normas morales generales, sostiene el filósofo.

Hacer referencia al término *justicia* necesariamente implica referirse a su antónimo *injusticia* y, al intentar adentrarse y definirlos, aparece el concepto de *libertad*. Así, se deja ver que los actos de injusticia se relacionan con violaciones a la libertad o con las opresiones a que las personas o la sociedad son sometidas.

Desde un punto vista histórico, se sabe que el nacimiento de las civilizaciones está marcado por el sometimiento de un pueblo a otro, con crímenes y violaciones de los derechos de las personas. Durante siglos las monarquías, los Estados y la Iglesia impusieron sus ideas, ya que gozaban de gran poder sobre los gobernados. Un ejemplo es el mismo Sócrates, quien fue una víctima de la injusticia del Estado, que le condenó a la pena de muerte.

La mayoría de los individuos desean vivir en una sociedad justa y democrática, una sociedad que trate *justamente* a las personas o grupos y que también considere la distribución de ventajas y desventajas dentro de su seno. La justicia social se refiere a un concepto de sociedad en el que la justicia es alcanzada en toda la extensión del término y no sólo en la simple administración de la ley.

Gran parte de las teorías de la justicia han asumido como foco de investigación al Estado soberano, pero, debido a los procesos provocados por la globalización, la intencionalidad ha debido cambiar con el fin de encontrar un nuevo marco para responder las cuestiones de la justicia social. Desde este punto de vista, Fraser (2006, citada en Fraser y Honnet, 2006) concibe las injusticias como fenómenos complejos, dentro de los cuales entran en juego muchos factores.

En la actualidad se puede encontrar numerosos libros y tratados completos sobre el tema de la justicia social; sin embargo, según Novak, la justicia social nunca ha sido definida. Coincide con esta afirmación Hayek (1990), quien cree que el problema comienza precisamente con el significado mismo del término. Este autor considera que para

abordarlo es necesario clarificar si la justicia social es una virtud o no lo es; pues si fuera una virtud, señala, debería sólo adscribirse a los actos deliberados de los individuos; sin embargo, la mayoría de quienes lo utilizan lo adscriben a sistemas sociales para designar un principio regulador de orden, centrado en el poder y no en la virtud. Por esta razón, Hayek critica categóricamente el uso del término *justicia social*, pues considera que sólo es utilizado como instrumento ideológico con el fin de conseguir el poder de la coerción legal.

Dubet (2011) afirma que en la actualidad existen dos concepciones sobre la justicia social: una, referida a la igualdad de posiciones o lugares, y la otra referida a la igualdad de oportunidades. Ambas tienen la ambición de reducir la tensión existente entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y las competencias de los intereses en pugna en las sociedades democráticas de hoy. Por otra parte, Amartya Sen (2002) cree que existen capacidades enfocadas a alcanzar la justicia social dentro de un marco normativo para la evaluación del bienestar individual, la organización social y el diseño de políticas y propósitos sobre los cambios sociales. En tanto que diversos autores (Lynch y Lodge, 2002; Clarke y Drudy, 2007; Murillo y Hernández-Castilla, 2011) creen que la justicia social podría ser explicada por medio de varios modelos relativos a la distribución, reconocimiento y redistribución.

Aunque el tema de la justicia social ha sido discutido a través de los tiempos, fue durante el periodo de la Ilustración Europea, entre los siglos XVIII y XIX, cuando adquirió un fuerte desarrollo, alentado por el clima político de cambio y por la transformación social y económica que tenía lugar en ese entonces en Europa y América.

1.1.1. La lucha por la justicia social durante los siglos XVI al XIX

Grandes cambios sociales han provocado la evolución de las sociedades. A ellos se encuentran ligados los movimientos sociales como migraciones y revoluciones, que actúan como motores y manifestaciones del cambio. Muchos de estos cambios han sido generados por la autodeterminación de los pueblos, por los invasores o por las élites; por ejemplo, en el caso de la globalización el cambio ha sido impulsado y estructurado desde las élites económicas dominantes (UNESCO, 1990).

Aunque los fenómenos de globalización y mundialización son los que han ido marcando las estructuras sociales actuales, debe señalarse que las migraciones e intercambios culturales iniciados en la época de los descubrimientos fueron los que marcaron las más importantes transformaciones y evolución de las sociedades.

El crecimiento poblacional provocado en muchos lugares y la forma en que sus necesidades eran atendidas, llevó a organizarse, tanto a los imperios como a los ciudadanos, en instituciones que velaran por su bienestar. El cuestionamiento respecto a las injusticias y la justicia impulsan la aparición de movimientos sociales liderados por pensadores y filósofos que representan una voz para defender al pueblo. De esta manera se van creando distintas teorías sociales que apuntan al logro de la justicia social.

Varios pensadores se han referido a la *justicia social* desde diferentes perspectivas, respondiendo básicamente a los intereses que consideran más relevantes según la época o periodo que les ha tocado vivir. Entre los filósofos más importantes, asociados con el pensamiento radical de la Ilustración del siglo XVII, cabe destacar a Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant, quienes en sus respectivas obras se refieren a la justicia.

Esta primera aproximación, la del institucionalismo trascendental, se caracteriza, en primera instancia, por centrarse en identificar instituciones perfectamente justas para la sociedad, enfocando su atención en lo que consideran como justicia perfecta. Y en segundo lugar, por concentrarse de forma prioritaria en las instituciones correctas, es decir, por seguir buscando la perfección. Como resultado global de este periodo se obtuvo el desarrollo de teorías de la justicia cuyo énfasis se situó en la identificación trascendental de instituciones y en reglas ideales.

En contraste con el institucionalismo trascendental aparece una segunda línea, que se centra en lo que *realizan efectivamente las sociedades* y no en las instituciones ni las reglas. El principal representante de esta corriente es Adam Smith, quien bajo un enfoque comparativo adopta una variedad de aproximaciones de las actuaciones sociales. Diversas versiones del pensamiento comparativo se pueden encontrar en las obras de quienes lideraron el pensamiento innovador de los siglos XVIII y XIX, como el Marqués de Condorcet, Jeremy Bentham, Mary Wollstonecraft, Karl Marx y John Stuart Mills, todos familiarizados con el pensamiento de Smith. Amartya Sen (2009) cree que el análisis comparativo que realizan estos autores trata de dar respuesta a su preocupación común sobre cómo reducir la injusticia que observaban en la sociedad.

De acuerdo con Hayek (citado en Novak, 2009), el primer escritor que utilizó la expresión justicia social fue un sacerdote italiano, llamado Taparelli d'Azeglio en 1840. Posteriormente, en 1848, fue planteado por el filósofo italiano Antonio Rosmini-Serbati (1797-1855), en *La Costituzione Civile Secondo la Giustizia Sociale* [Constitución, según la justicia social], que estuvo entre los libros prohibidos de la época.

Más tarde, en 1861, John Stuart Mill, en su libro *Utilitarianism, Liberty and Representative Government* [El utilitarismo, la libertad y el Gobierno representativo] señala, en referencia a la *justicia social*:

La sociedad debería de tratar igualmente bien a los que se lo merecen, es decir, a los que se merecen absolutamente ser tratados igualmente bien. Este es el más elevado estándar abstracto de justicia social y distributiva; hacia el que todas las instituciones, los esfuerzos de todos los ciudadanos virtuosos, deberían ser llevadas a converger en el mayor grado posible (Mill, 1861, p. 121).

Con posterioridad, en 1883, aparece el libro de Taparelli: *Natural Rights from a Historical Standpoint* [Los derechos naturales desde un punto de vista histórico], en donde se utiliza el término *justicia social* en el contexto de una de las transformaciones sociales

más grandes en la historia humana, –el fin de la era agraria– y la entrada a la era de la invención, la inversión, el crecimiento urbano, la manufactura y el servicio (Novak, 2009, p.2).

A fines del siglo *xxi*, la expresión *justicia social* fue usada por reformadores sociales como recurso de las clases dominantes para atender las necesidades de las nuevas masas de desarraigados o de los desposeídos campesinos que se habían convertido en obreros urbanos (Zajda, Majhanovich, Rust, Sabina, 2006).

La lucha por lograr una sociedad más armónica y justa ha sido la inspiración de varios filósofos, pensadores y economistas, quienes, desde el contexto histórico de cambios sociales que les ha tocado vivir, han desarrollado distintas teorías relacionadas con la expresión *justicia social*. De acuerdo con diversos autores (Sen, 2009; Nussbaum, 2006; Ryan, 1983 y Rawls, 1971), los primeros pensadores a los que se hace alusión son aquellos clasificados como “Contractarios”, por apoyar la idea del contrato social entre el Estado y los ciudadanos, con la finalidad de asegurar los derechos mínimos para estos últimos; además, estos pensadores se basan en la teoría de la Ley natural. En esta línea aparecen Hugo Grotius, Thomas Hobbes, John Locke, Immanuel Kant y Jean-Jacques Rousseau.

En la obra de Hugo Grotius *De iure belli ac pacis* [Sobre leyes de guerra y paz], escrita en (1625) aparece su enfoque sobre la ley natural, el desarrollo de algunos principios sobre las relaciones internacionales y la propuesta de un modelo general para pensar en los asuntos internos del país o nación.

La idea general de Grotius sobre la teoría de la ley natural es que las características del ser humano, la dignidad y valor ético y la sociabilidad sugieren mucho sobre el tratamiento a que tiene derecho todo individuo. En consecuencia, su teoría política comienza en una idea abstracta de los derechos básicos fundamentales del ser humano apoyado en estas dos características. El autor sostiene que el ser humano es una criatura caracterizada por la dignidad o valor moral y por la sociabilidad impulsada por un deseo de comunión para la vida pacífica y organizada, de acuerdo con la medida de su inteligencia y con aquellos que pertenecen a su misma clase (Nussbaum, 2006).

El cumplimiento de estos derechos básicos es requerido por la justicia. Entonces, si estos derechos se cumplen, sería una sociedad mínimamente justa. Con relación a los principios fundamentales de la idea mutua de ventajas, Grotius piensa que no debe ser la única razón por la cual los seres humanos actúen con justicia. Este autor cree que una sociedad basada en la sociabilidad y en el respeto, más que en las ventajas mutuas, puede convertirse en algo estable a través del tiempo.

Hugo Grotius se centra también en la relación entre los estados o naciones. Afirma que el espacio existente entre las naciones (se refiere a las fronteras) es un espacio sin soberanía que no deja de ser una esfera moralmente ordenada, en el que una serie de principios muy concretos forman las interacciones humanas. Su posición es contraria a la

idea de Hobbes, quien sostiene que el espacio entre las naciones es un espacio de poder y fuerza, legítimo para todas las naciones que buscan, sobre todo, la seguridad nacional.

En contraste con Grotius, Thomas Hobbes (1588-1679) a quien se le critica por ser defensor de la monarquía absoluta, al declarar que prefiere la monarquía como una manera de proteger la paz y seguridad del pueblo, examina la tradición del contrato social comenzando desde la ley natural (Martha Nussbaum, 2007). Hobbes piensa que las leyes morales nunca podrían dar lugar a un orden político estable, dado que son contrarias a la pasión natural del ser humano, que es fundamentalmente competitiva y egoísta, y que conduce al hombre a la parcialidad y al miedo a jugar un rol motivacional central. Este filósofo cree que el estado natural de las relaciones humanas en la ausencia de una fuerte soberanía coercitiva es un estado de guerra. En este estado de guerra hay una igualdad aproximada de poderes y recursos.

Hobbes hace una proyección del Estado o República como un poder organizado, cuya función es distribuir los cargos públicos basados en la suma de voluntades libres e individuales que decidan actuar para adquirir ventajas comunes, pues piensa que los intereses públicos y privados son los mismos.

En 1651 en su libro *Leviatán* plantea la idea de un pacto o contrato social entre el individuo y el Estado. Sostiene que hay una ley moral natural que impone la justicia, equidad, modestia y misericordia, y donde “Hacer a los demás lo que nos gustaría que nos hicieran a nosotros” sería una realidad (Nussbaum, 2007, p. 56).

En este contrato social el individuo cede su libertad al soberano o gobernante y le otorga el derecho a que éste decida y actúe por él, quedando su libertad reducida a los espacios donde la ley no se pronuncia. En la idea del pacto o contrato social de Hobbes, el ciudadano se sacrifica por el Estado.

Como oposición al absolutismo de Hobbes, en el siglo XVIII surge el *Liberalismo*, una concepción moderna de la sociedad de carácter político, económico y filosófico, que aboga por el desarrollo de la libertad personal e individual y, a partir de ella, por el progreso de la sociedad. Es John Locke quien inicia las primeras luchas contra la opresión, los abusos de poder y la injusticia, defendiendo al mismo tiempo la necesidad de que las personas ejerzan su libertad de forma concreta.

Según el pensamiento de Locke y de sus seguidores, el Estado no existe para la salvación espiritual de los seres humanos, sino para servir a los ciudadanos y garantizar su vida, su libertad y sus propiedades bajo una constitución.

En sus dos Tratados sobre el Gobierno Civil (1690), Locke critica la teoría del derecho divino de los reyes y la naturaleza del Estado concebida por Hobbes; afirma que la soberanía no reside en el Estado, sino en la gente, y que el Estado es supremo sólo si respeta la ley civil, a la que llamó *ley natural*. En sus escritos políticos defiende la soberanía popular, el derecho a la rebelión contra la tiranía y la tolerancia hacia las

minorías religiosas (Bowen y Hobson, 1979).

También en esta línea del pacto social se manifiesta Immanuel Kant. En su obra *Crítica del juicio*, publicada en el año 1790, investiga sobre la filosofía del derecho y el Estado, haciendo alusión a temas relacionados con la justicia, y aunque no habla ni menciona de manera explícita el tema, el contenido de sus obras está implícitamente ligado a la justicia, a la cual se refiere de manera indirecta.

Kant es reconocido por su fuerte vinculación con la doctrina clásica de la teoría del contrato social. En ella establece una relación bastante compleja entre las políticas filosóficas y la filosofía moral. En su tratado, Kant postula que los derechos humanos debieran ser tratados como finalidad y no simplemente como un medio. Para este filósofo la libertad natural se construye como libertad igualitaria, sobre la base de los derechos humanos y cuando éstos entran a ser tratados por un estado jurídico externo, aparece el contrato social.

El Estado civil, instaurado mediante el contrato, supone la sumisión a una autoridad común, por lo que pasa a ser del terreno de la seguridad y del derecho. Para Kant en el paso del estado natural al estado civil no hay ruptura, sino continuidad. Mediante la imposición de una autoridad común, los derechos naturales que ya se poseían en estado natural, se pueden ejercer realmente con seguridad.

Immanuel Kant concibe el contrato social como la condición que hace posible la instauración del derecho público, por el que quedan garantizados los derechos naturales. En esta teoría, el contrato social es requerido porque los derechos en el estado de la naturaleza de los hombres son inseguros. Se puede decir que la teoría de Kant involucra el derecho natural, pero no en el sentido moderno de una teoría puramente contractaria o puramente procedimental.

Entre las obras escritas por el filósofo, Jean-Jacques Rousseau, que le distinguieron como escritor, tres de ellas son consideradas las más importantes por sus aportes, ya que éstos definieron grandes cambios sociales en la historia. En el tratado *Sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, describe a un hombre natural con fuerza y con capacidades. Ese hombre es libre y feliz, pero la civilización lo atrae, comienza a reunirse en grupos sociales y, entonces, a causa de costumbres y necesidades, labra su desigualdad.

Rousseau desarrolla en “El Contrato social”, publicado en 1762, donde enuncia algunas de sus célebres frases: El hombre nace libre, pero en todos lados está encadenado y renunciar a la libertad es renunciar a la cualidad de hombre, a los derechos de humanidad e incluso a los deberes. En este tratado describe que un gobierno puede existir siempre que proteja el carácter de igualdad de sus ciudadanos. Habla de un Estado legítimo que libera a los seres humanos de sus cadenas.

Rousseau (citado en Gourevich, 1977) piensa que la soberanía verdadera no es la voluntad de quienes ostentan el poder, sino más bien la voluntad del pueblo en general. Afirma que una intervención adecuada del soberano es mejor entendida cuando garantiza

la libertad y la igualdad de las personas. Por lo tanto, el equilibrio entre la autoridad suprema y los derechos de los ciudadanos se basa en un pacto social que protege a la sociedad de las facciones y las grandes diferencias en la riqueza y en el privilegio entre sus miembros. Estas afirmaciones producen un gran escándalo entre las autoridades de Francia, por lo que es expulsado de ese país.

En general, sus sugerencias se identifican con la totalidad de los impulsos y el auxilio de la naturaleza. Encuentra que en la sociedad existen oposiciones y hostilidades peligrosas que concluyen en todo lo negativo del hombre: la cólera, los celos, el odio. Considera que la naturaleza proporciona felicidad; en cambio, la sociedad obliga a obediencias y pone límites.

Partiendo de posturas absolutistas a otras más flexibles, la teoría del contrato social entrega al estado la responsabilidad de cuidar los derechos naturales del pueblo y la seguridad, y de establecer límites a la libertad de los individuos que garanticen la paz entre ellos y una mayor justicia para todos los miembros de la sociedad.

Hacia mediados del siglo XXI surge un grupo de liberales pragmáticos que desarrollan un programa para mantener la defensa de los intereses individuales, proponiendo una actividad más constructiva por parte del Estado en el área social. Los defensores de este tipo de liberalismo argumentan que la pobreza también limita las opciones en la vida de una persona, convirtiéndose en un obstáculo en el camino hacia la libertad; por lo cual, la pobreza debe ser controlada por la autoridad real. En esta posición aparecen David Hume, Adam Smith y John Stuart Mill.

David Hume (citado en Anderson, 1966) afirma que la virtud de la justicia no es natural, sino que se desprende de las circunstancias y de las necesidades de la humanidad. Las reglas de la justicia son artificiales y están compuestas por la educación y la convención humana. Asocia la virtud con la justicia, y el vicio con la injusticia. Hume piensa que la justicia está relacionada estrictamente con la propiedad, por lo tanto no deriva de un interés público porque no es una preocupación inmediata para los seres humanos. La justicia no se funda en la razón sino en las impresiones de los hombres.

Según este pensador, la sociedad es absolutamente necesaria para los hombres, razón por la cual propone tres leyes para apoyar la sociedad creada por estos mismos: la estabilidad de la posesión, la transferencia por consentimiento y la realización de las promesas. Esta afirmación la apoya planteando argumentos como los siguientes:

- La justicia se define como la perpetua y constante voluntad de dar a todo el mundo su debido tiempo.
- Como cuestión de hecho, la propiedad no es una cualidad del objeto, sino que es la relación del objeto con un ser humano racional. Es la relación externa del objeto que causa la propiedad. El concepto de justicia se encuentra relacionado con el concepto de propiedad.

- Derechos, obligaciones y bienes no admiten gradación -o todo o nada-. La justicia y la injusticia no son susceptibles de grado, por lo que no son naturalmente virtuosa o viciosa.

En su teoría, la distinción entre la justicia y la injusticia se encuentra en dos bases distintas: por una parte, en el interés propio, ya que es imposible vivir en sociedad sin reglas, y por otra, en el interés común a toda la humanidad y todos los hombres, los que sienten placer cuando las cosas van de acuerdo con la justicia.

Paralelamente aparecen las ideas sobre justicia social de Adam Smith. Sus ideas se encuentran relacionadas con el mundo que él observó alrededor de sí mismo y en su época; sin embargo, por la pertinencia de sus concepciones, éstas son totalmente aplicables y consideradas para la naturaleza de la sociedad humana y para el mundo de hoy.

En su libro *La riqueza de las naciones* sostiene que la clave del bienestar social está en el crecimiento económico, y que la riqueza proviene de la división del trabajo y la libre competencia¹. También hace referencia a cierta *mano invisible* que regularía el mercado, que estaría conformada por la conjunción del interés personal de cada individuo, y que se expresa a través de la competencia, la oferta y la demanda; mecanismos estos que son capaces por sí mismos de asignar con eficiencia y equidad tanto los recursos como el producto de la actividad económica.

La mano invisible supone la acumulación de la problemática de la justicia social. Según esta visión, la mano invisible compensa las diferencias producidas por la mala distribución de los recursos en la sociedad, tratando de equilibrar a los individuos.

En su tratado, Smith manifiesta que el Estado debe impulsar la educación pública para las clases trabajadoras u obreras. Consciente de la miseria que vivían muchos de sus compatriotas, la critica abiertamente. Para el economista, ninguna sociedad puede ser próspera y feliz si la mayoría de la gente es pobre o miserable. La aproximación de Smith exige un cambio radical en la formulación de la teoría de la justicia; señala los distintos puntos de vista que debería tratar de albergar, a la vez que discute la imparcialidad que se debe exigir a una teoría de la justicia (Meléndez Acuña, 2010).

Posteriormente aparecen los planteamientos de John Stuart Mills, autor identificado con la corriente utilitarista. Como político mostró un constante apoyo por las medidas a favor de las clases menos privilegiadas, por la igualdad de derechos para la mujer y por las causas abolicionistas durante la guerra civil de Estados Unidos.

Uno de los numerosos escritos de Mills *Sobre la libertad*, trata de la naturaleza y los límites del poder que puede ejercer la sociedad de manera legítima sobre el individuo. Mills se refiere a los derechos y reivindicaciones del individuo. En su planteamiento se observa la incompatibilidad con cualquier forma de sociedad totalitaria y totalmente libre, donde dominen los más fuertes y astutos. Aunque manifiesta la convicción de que, sin

¹ Adam Smith es considerado como el creador del sistema liberal capitalista

individualidades fuertes, desarrolladas, autónomas y originales, el progreso social está condenado a su desaparición.

La condición necesaria para el desarrollo de la libertad, según Mills, es la existencia de una sociedad civil avanzada y organizada por un Estado, aunque mínimo, de derecho. Esto implica que los ciudadanos, además de titulares de derechos, lo sean de deberes cívicos, porque la bondad –en un sentido ético político– de un Estado está sobre todo determinada por la bondad de sus ciudadanos. No se trata de una simple apología de la libertad de opinión y expresión.

John S. Mill demuestra que la libertad es necesaria, pero para impedir que unos interfieran en la vida de los otros se debe limitar la libertad de los demás. Este autor no se manifiesta a favor de ningún tipo de individualismo. La formación de personalidades plurales es el bien máspreciado y la condición esencial para el enriquecimiento intelectual y moral de la humanidad entera.

Desde esta perspectiva, su ensayo *Sobre la libertad* se convierte en una especie de manual filosófico acerca de una misma verdad, la importancia para el ser humano y la sociedad de una amplia variedad de caracteres y una completa libertad de la naturaleza humana (Mill, 1971).

Después de revisar las primeras aproximaciones de la justicia, se puede resumir que los representantes del contractualismo o contrato social, como se les conoce, se dividen en dos corrientes: aquellos que creen que la justicia por parte del Estado debe responder a la ley natural del individuo, tales como Grotius, Hobbes, Locke, Kant y Rousseau; y aquellos liberales pragmáticos como Hume, Smith y Mill que se centran en la realidad, dando cuenta de la pobreza que existe en la sociedad y de la cual el Estado debe hacerse responsable, y centrándose en el área social para así velar por la justicia.

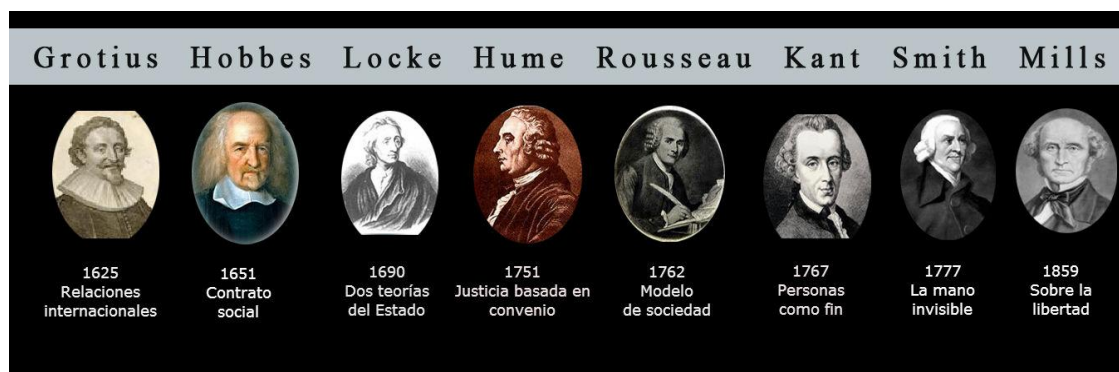
Por otra parte, sus postulados respecto al contrato social que debe existir entre el Estado y los ciudadanos, también responden a la construcción de la sociedad y la lucha por la justicia que ellos propician. Para Hugo Grotius, la justicia requiere que el Estado dé cumplimiento a los derechos básicos –ley natural– de las personas; Thomas Hobbes propone la existencia de un contrato social donde el pueblo concede el poder de decisión al Estado de modo que éste garantice la paz y la justicia entre las personas. Por su parte, John Locke, contrariamente a este pensamiento, considera que en este contrato el Estado se compromete a servir a los ciudadanos y garantizarles su vida, su libertad y sus propiedades bajo una Constitución. Mientras para Imanuel Kant el Estado debe instaurar el derecho público que garantice los derechos naturales de los hombres. Finalmente, Jean-Jacques Rousseau piensa en un pacto social que proteja a la sociedad de las facciones y diferencias de riquezas y privilegios entre los hombres.

Hume considera que el Estado debe dar estabilidad a la posesión de la propiedad y a la transferencia de ésta por consentimiento, y además debe cumplir las promesas a la gente. Para Adam Smith, de acuerdo con el crecimiento económico y el aumento del número de pobres, el Estado debe impulsar la educación pública para la clase obrera. John

Stuart Mill, en cambio, piensa que una sociedad civil avanzada, organizada por un Estado mínimo de derechos, contribuye a dar mayor justicia a sus ciudadanos.

Para resumir estas aportaciones, se presenta a continuación una línea de tiempo que hace referencia a un pensamiento de los autores citados sobre la creación de una sociedad más justa.

Figura 1.1.1. — Filósofos pensadores de la justicia social de los siglos XVII a XIX



Fuente: elaboración propia

Aunque Mills sería el último en referirse a la justicia social durante el siglo XIX, el tema reaparece a inicios del siglo XX como consecuencia de los cambios que acontecen en la sociedad de entonces. Los matices dados por los distintos autores, que se refieren directa o indirectamente a la justicia, tienen el propósito común de lograr una sociedad más justa.

1.1.2. La justicia social en la sociedad contemporánea

En la década de los 60, en Estados Unidos aparece con fuerza el movimiento que aboga por la justicia social, debido a la multiculturalidad existente en ese territorio. Y aún hoy, cuando se comienza el segundo decenio del siglo XXI, grandes desigualdades de diversa índole son constatadas y denunciadas en las distintas sociedades del mundo. Estas siguen dando pie a que el tema de la justicia social, más que una teoría, se convierta en una realidad que finalmente logre beneficiar a los que siguen siendo los más desposeídos, marginados y excluidos.

Entre los pensadores más importantes del siglo XX y XXI que se refieren a la justicia social, y que se revisarán a continuación, se encuentran: John Rawls, Robert Nozick, Iris Marion Young, Martha Nussbaum, Nancy Fraser, Axel Honneth y Amartya Sen.

El creador de la Teoría de la Justicia que ha estado vigente hasta el día de hoy fue John Rawls. Su teoría se basa en la justicia como “equidad”. Su primera declaración del principio fue hecha en su libro *Una teoría de la justicia* (1971), donde afirma que “cada persona posee una inviolabilidad fundada en la justicia, que incluso el bienestar de la

sociedad en su totalidad no puede eliminar” (1993, p.14).

Sus opiniones sobre justicia, revisadas por él mismo, se exponen de forma definitiva dentro del libro *Liberalismo político*, donde describe la sociedad como “sistema justo”.

En el tratado *Justicia como equidad* (Rawls, 2001) el autor sostiene que la idea de equidad es fundamental para llegar a un concepto de justicia. Para ello es necesario tener presente algunos principios concebidos por parte de las instituciones, que además asignan poderes, responsabilidades, derechos y deberes. La justicia, entonces, consiste esencialmente en la eliminación de las distinciones arbitrarias y el establecimiento de un apropiado equilibrio entre propuestas rivales.

La concepción de justicia que el autor desarrolla se enuncia mediante dos principios. Cada persona² que participa en una práctica³, tiene un igual derecho a la más amplia libertad compatible con una libertad similar para todos. Estos principios expresan la justicia como un complejo de tres ideas: libertad, igualdad y recompensa por los servicios que contribuyan al bien común (Rawls, 2001).

En su marco de referencia, Rawls parte de la idea de una sociedad como sistema justo, de cooperación social a lo largo del tiempo; es decir, que pase de una generación a otra la idea de ciudadanos como “sujetos libres e iguales” dispuestos a encontrar y a acordar la idea de principios de justicia como una especificación de las condiciones justas de cooperación (Rawls, 2002; Ibáñez-Martín, 2009).

Para ser capaces de cooperar socialmente se debe entender que las personas tienen dos poderes morales, que son la capacidad del sentido de la justicia y la capacidad de tener, revisar y buscar racionalmente la concepción del bien, que se encuentra moralmente fundada en “doctrinas religiosas, filosóficas o morales” (Rawls, 2001).

En los principios de justicia propuestos en la concepción rawlsiana, los bienes primarios se convierten en cuestiones centrales para juzgar la equidad en la distribución.

Como respuesta de oposición a la Teoría de la justicia de Rawls, aparece Robert Nozick, quien en su obra *Anarquía, Estado y Utopía*, de 1974, se manifiesta a favor de un Estado Mínimo, privilegiando lo correcto sobre lo bueno. Se adhiere a la concepción realista moral o externalista, pues cree en la existencia de hechos morales que están presentes en el mundo, al margen de los deseos y creencias. Además, adopta una postura libertaria, que privilegia el valor de la libertad sobre el valor de la igualdad. Comprende que no existen fundamentos morales para justificar una distribución igualitaria de riquezas o ingresos. Su tesis tiene dos postulados centrales:

El primero se refiere a que los individuos son inviolables y poseen derechos absolutos e incuestionables que le han sido asignados y provistos por el estado de la

² El término persona es usado ambiguamente refiriéndose tanto a individuos como a naciones, iglesias, equipos y otros.

³ Dentro de esta concepción el autor denomina práctica a las virtudes de las instituciones sociales.

naturaleza. Por tanto, las personas son seres: *a)* autoconscientes y sensibles, *b)* racionales, *c)* poseedores de libre albedrío y *d)* agentes morales.

En el segundo principio señala que el procedimiento que lleva a constituir un Estado no debe violar los derechos absolutos e incuestionables de los individuos que lo conforman.

Dentro de la Teoría de la Justicia, Robert Nozick propone su Teoría de Títulos que parte del estado de la naturaleza descrito por David Hume y termina en un Estado Mínimo. Tres principios básicos sustentan esta teoría: (1) Un principio de transferencia que establece que cualquier cosa que sea justamente adquirida puede ser libremente transferida (venta o donación), (2) Un principio de adquisición inicial justa que explica y justifica la adquisición originaria de la propiedad y su libre transferencia. (3) Un principio de rectificación de la injusticia: cómo actuar frente a lo poseído cuando es injustamente adquirido o transferido (Nozick, 1974).

Estos principios propuestos no están reglamentados; por lo tanto, la Teoría de Títulos o retributiva de la justicia es una teoría de la justicia no pautada.

Posteriormente, quien se refiere críticamente a las diferentes “teorías de justicia social” planteadas hasta ese entonces, es Iris Marion Young en su libro *La justicia social y la Política de las Diferencias* (1990). En esta obra se analiza el significado de justicia en el contexto de la globalización, dejando claro que no escribe una teoría de la justicia social, pero cree pertinente que una teoría de justicia debería comenzar por revisar los conceptos de *dominación y opresión*. Estos términos son importantes debido al perjuicio directo hacia los grupos minoritarios existentes en la sociedad. Para ellos propone crear verdaderas políticas de las diferencias que denoten un cambio radical en el tratamiento de la diversidad.

Young afirma que la mayoría de las teorías de la justicia se centran en el paradigma distributivo, criterio de adjudicación centrado en la posesión de bienes materiales y posiciones sociales, descuidando aspectos que excederían los alcances de la distribución, como son los procedimientos de toma de decisiones, la división social del trabajo y la cultura, entre otros. Para la autora, las teorías de justicia social orientadas hacia el enfoque distributivo presentan algunas falencias, tales como las siguientes:

- Ignoran y oscurecen la importancia de los grupos sociales, al preocuparse por los agentes, sus intenciones, propósitos y razones. Sólo se perciben actos aislados de individuos aislados, de los que abstrae el flujo temporal de la vida cotidiana.
- Prescinden de las reglas y de las relaciones institucionales, por lo tanto, no las somete a evaluación. Tampoco incluye la aproximación temporal como forma de acercamiento a la realidad social. Oscurecen asuntos como la dominación y la opresión, conceptos que deberían ser la base para conceptualizar la injusticia.

- Pierden de vista el fenómeno estructural de la dominación que excluye a las personas, impidiéndoles participar en la determinación de sus acciones o en las condiciones que afectan a sus acciones.
- Consideran el poder como una materia que puede ser canjeada, negociada, intercambiada y distribuida.

Young (1990) afirma que se pueden distribuir las posesiones materiales, pero no los derechos, las oportunidades, el autorrespeto y la autoestima, por lo que este punto debería ser delimitado en las teorías de la justicia.

La autora define los derechos como relaciones que se refieren más al *hacer* que al *tener*. Las oportunidades son vistas como una condición que habilita la configuración de reglas y relaciones sociales, el concepto de sí mismo y las habilidades que tiene cada individuo. En tanto que el autorrespeto y autoestima serían tanto una cuestión de cultura como de bienes. Concluye esta autora:

No es que la distribución sea irrelevante respecto de, por ejemplo, las oportunidades educacionales. El hecho es que hay reglas, prácticas que definen estructuralmente la acción de las personas (el hacer), más allá de los recursos materiales de los que se dispone (el tener). (Young, 1990, p. 86).

Esta investigadora propone crear una política de la diferencia para otorgar voz a los grupos más desfavorecidos de la sociedad, por motivos relacionados con la etnia, creencias religiosas, edad, orientación sexual y género, entre otras, cuyas demandas han sido desvalorizadas o excluidas por la política tradicional, que asume un significado esencialista y estigmatizador de la diferencia. Ella cree que adoptar una perspectiva sensible de la diferencia significaría la afirmación de lo específico de cada uno de los grupos desfavorecidos y la lucha contra su estigmatización (Teimil, 2007).

Más adelante, la investigadora Nancy Fraser (2006) reconoce que se deberían elaborar las políticas de la diferencia planteadas por Young para el reconocimiento de las minorías que aún siguen siendo marginadas y excluidas.

La filósofa Martha Nussbaum (2007), en su obra *Fronteras de la justicia* realiza una fuerte crítica a la teoría de la justicia social de Rawls y a todas aquellas que se basan en la tradicional teoría del contrato social, pues éste no ha sido capaz de solucionar los problemas políticos de otros tiempos ni los actuales. La autora considera tres grandes problemas que subsisten en la actualidad, que ni la teoría de la justicia social ni el contrato social del liberalismo han sido capaces de resolver. Los problemas a los que se refiere son los siguientes:

- La urgencia de hacer justicia a las personas con diversidad funcional física y mental (especialmente las de este segundo colectivo, ya que con frecuencia son excluidas hasta de la educación).
- La obligación de extender la justicia a todos los ciudadanos del mundo, que cada vez es más interdependiente. La nacionalidad y el lugar de nacimiento

influyen y delimitan las oportunidades básicas de las personas. Por lo tanto, se deben considerar las cuestiones de justicia basadas en la desigualdad que existen entre las naciones pobres y ricas, pues afectan a las oportunidades de vida de los ciudadanos.

- La necesidad de extender las teorías de la justicia a los animales. Nussbaum plantea la necesidad de encarar el problema de justicia que acarrea el tratamiento de los seres humanos hacia aquellos que no lo son. Los animales sufren dolor e indignidad en manos de los humanos, que interfieren en sus vidas.

Nussbaum (2006) cree necesaria una nueva estructura en las teorías de la justicia. El enfoque de las capacidades que propone lo considera como la clave para enfrentar estos tres problemas no resueltos por las teorías anteriores. De la Teoría de Rawls recoge la idea de liberalismo político, una forma de liberalismo no basada en la división religiosa o principios metafísicos, y la idea del consenso entrecruzado, donde personas de diferente credo religioso y metafísico puedan aceptar el núcleo de la concepción política. La autora sugiere, además, agregar el enfoque de las capacidades a la teoría de justicia social:

El enfoque de las capacidades es una doctrina política acerca de los derechos básicos de la persona (...) se limita a especificar algunas condiciones necesarias para que una sociedad sea mínimamente justa, en la forma de un conjunto de derechos fundamentales para todos los ciudadanos (Nussbaum, 2007, p. 163).

Las cinco capacidades centrales que propone en su enfoque son:

1. *Vida*. Ser capaz de alcanzar la mayor esperanza de vida. La vida es corta y es digna de ser vivida.
2. *Salud*. Ser capaz de tener buena salud, incluyendo la salud reproductiva: Alimentación y refugio adecuados.
3. *Seguridad*. Ser capaz de desplazarse libremente de un lugar a otro. Estar a salvo de asaltos violentos sexuales y de la violencia doméstica. Tener oportunidades de satisfacción sexual y de elección en asuntos de reproducción.
4. *Imaginar y pensar*. Ser capaz de usar los sentidos, usar la imaginación y pensamiento en conexión con experiencias, producción de trabajos y acontecimientos de la propia elección religiosa, literaria, musical. Ser capaz de usar la razón, proteger la libertad de expresión con respecto al discurso político, artístico y el ejercicio religioso.
5. *Sentir*. Ser capaz de sentir amor por otro que no sea uno mismo. Cuidar, llorar por la ausencia. Tener sentimientos de gratitud y deseo. Ser capaz de emocionarse.

El enfoque de las capacidades está orientado a los resultados. Como tal, mide la justicia parcial o social mínima en términos de la habilidad de las naciones para asegurar a cada ciudadano una lista de capacidades centrales de acuerdo a una acertada especificación hasta un nivel adecuado.

En el año 2006, en el libro *Justicia social. ¿Redistribución o reconocimiento?*, Los autores Nancy Fraser y Axel Honneth, plantean su enfoque e ideas sobre la justicia social en el mundo contemporáneo y los tópicos que esta clase de justicia debería abordar.

Al referirse a las teorías de la justicia, Fraser lo hace tomando en cuenta las injusticias que sufren los que quedan fuera del paradigma de la distribución y del reconocimiento (clases explotadas, sexualidades despreciadas). Enfatiza que, para tratar el tema de la justicia, se debe trabajar el tópico de la redistribución y del reconocimiento de manera conjunta, puesto que es imposible tratarlos de manera separada. Considera estas dos categorías como dimensiones cofundamentales y mutuamente irreducibles de la justicia (Fraser y Honneth, 2006).

En consecuencia, rechaza la interpretación de la redistribución y reconocimiento como alternativas mutuamente excluyentes. Su propuesta es un enfoque integrado que engloba y armoniza ambas dimensiones de la justicia social.

Desde el punto de vista político, la redistribución y el reconocimiento se refieren a “los paradigmas populares de la justicia que informan las luchas que tienen lugar en nuestros días en la sociedad civil” (Fraser y Honneth, 2006, p. 21).

Para la autora, estos paradigmas son un conjunto de concepciones relacionadas sobre las causas y las soluciones de la justicia, los cuales considera como expresión de una perspectiva característica de la justicia social aplicable a situaciones de cualquier movimiento social.

Dejando de lado sus concepciones políticas sobre la redistribución y el reconocimiento como paradigmas populares de la justicia, decide considerar ambos términos como categorías filosóficas normativas⁴. De este modo, trata de dilucidar dudas como la de si el reconocimiento es una cuestión de justicia o de autorrealización; si la distribución y el reconocimiento son paradigmas distintos o pueden subsumirse en el otro; cómo distinguir las reivindicaciones justificadas de las injustificadas; y, por último, si la justicia exige el reconocimiento de lo característico de individuos o grupos o es suficiente el reconocimiento de la humanidad común.

Para Fraser, las normas de justicia son universalmente vinculantes; por ello propone concebir el reconocimiento como una cuestión de justicia, lo que significa tratarlo como una cuestión de estatus social. Fraser considera que la Teoría de la Justicia Social debería convertirse en una Teoría de justicia para la democracia (citada en Bates, 2006).

Teniendo en cuenta esta concepción, denomina su modelo de justicia social como *Modelo de estatus de reconocimiento* (Fraser y Honneth, 2006). En este modelo, las reivindicaciones de reconocimiento se orientan a la superación de la subordinación⁵. Trata de convertir a la parte subordinada de la sociedad en copartícipe de pleno de la vida social,

⁴ Dimensiones filosóficas morales.

⁵ Patrones institucionalizados de valor cultural que consideran a algunos grupos como inferiores, excluidos, diferentes o invisibles.

con la capacidad de interactuar con otros en situación de igualdad; es decir, pretenden desinstitucionalizar los patrones de valor cultural, que impiden la paridad de participación y reemplazarlos por patrones que la favorezcan. Los principios de igualdad económica y la evitación de la degradación social son entendidos como medios instrumentales para realizar la paridad participativa.

El modelo de estatus del reconocimiento de Nancy Fraser cumple con las siguientes características:

- Es deontológico y no sectario.
- Adopta el espíritu de la *libertad subjetiva*, distintivo de la modernidad; por lo tanto asume que a los individuos y grupos les corresponde definir por sí mismos lo que entienden por vida buena y, a la vez, idear un enfoque para conseguirla dentro de límites que garanticen una libertad para los demás.
- Hace posible situar los términos redistribución y reconocimiento en un único marco normativo de referencia, por considerar dichos términos como cuestiones de justicia.

El modelo, además, posee cuatro ventajas, ya que:

1. Permite justificar las reivindicaciones de reconocimiento como moralmente vinculantes en las condiciones modernas de pluralismo de valores.
2. Conlleva el concepto del reconocimiento erróneo⁶, que es una cuestión de impedimentos externamente manifiestos y públicamente verificables que se oponen a que algunas personas sean miembros plenos de la sociedad.
3. Conlleva a que todo el mundo tiene el mismo derecho a tratar de alcanzar la estima social en justas condiciones de igualdad de oportunidades.
4. Facilita la integración de las reivindicaciones de reconocimiento con las de redistribución de recursos y de la riqueza. Se interpreta el reconocimiento erróneo como una violación de la justicia.

Este modelo tiene una concepción bidimensional de la justicia orientada a la norma de la paridad de participación, que recoge la redistribución y el reconocimiento sin reducir ninguno de los dos términos al otro.

En contraste con Fraser, Axel Honneth parte de una pluralidad de tres principios de justicia social, que cree igualmente importantes. Se refiere a una división tripartita que surge al considerar que, en las sociedades modernas, los sujetos dependen de tres formas de reconocimiento social, que aportan para la formación de su identidad. Éstas se basan en los principios específicos de la esfera del amor, la igualdad jurídica de trato y la estima social.

La visión tripartita propuesta por Honneth deriva de la reflexión acerca de las condiciones históricas de cómo se forma la identidad personal. Los individuos deben al

⁶ Se refiere a la clasificación de los grupos minoritarios.

orden social la posibilidad de adquirir una identidad intacta, la atención afectiva, la igualdad y la estima social. De acuerdo con esto, y en nombre de la autonomía individual, el autor decide hacer de los tres principios de reconocimiento el núcleo normativo de una concepción de la justicia social. Además, entiende estos principios como formas de reconocimiento vinculadas a actitudes y consideraciones morales específicas (Fraser y Honneth, 2006).

En opinión de Honneth, es necesario que la moral social se refiera a la calidad de las relaciones de reconocimiento social. Para el sujeto individual, la autonomía individual depende de que sea capaz de desarrollar una autorrelación intacta a través de la experiencia del reconocimiento social. Lo que los sujetos puedan considerar como dimensiones de su personalidad, con respecto a las cuales esperan legítimamente el reconocimiento social en un determinado momento, depende de la modalidad normativa de su inclusión en la sociedad y, por tanto, de la diferenciación de las esferas de reconocimiento. Los tres principios de reconocimiento son independientes y específicos de una esfera. Si se encuentran protegidas igualitariamente, las condiciones intersubjetivas de la integridad personal de todos los sujetos deben afirmarse como normas definidas de justicia.

Para este sociólogo, la justificación normativa de la calidad de las relaciones sociales de reconocimiento debe ser el punto de referencia de una concepción de la justicia social. Un ideal común es la visión normativa de que los individuos o grupos sociales necesitan obtener reconocimiento y respeto por su diferencia. Considera que “El reconocimiento define las condiciones para una sociedad justa a través del objetivo del reconocimiento de la dignidad o la integridad individuales de todos sus miembros” (Fraser y Honneth, 2006, p. 10). Este autor señala también que “El reconocimiento de la dignidad de personas o grupos constituye el elemento esencial del concepto de justicia” (Fraser y Honneth, 2006, p. 12).

Honneth coincide con Fraser en que toda concepción de justicia debe tener un carácter igualitario desde el principio. Todos los miembros de la sociedad consideran que tienen los mismos derechos. En consecuencia, a todos se les debe reconocer igual autonomía.

Según Amartya Sen, la justicia guarda relación con la forma en que las personas viven su vida y no sólo con la naturaleza de las instituciones que las rodean; por esta razón, en su enfoque define los principios de la justicia en función de las vidas y libertades de las personas involucradas, y no en función de las instituciones. Con el concepto de “en función de las vidas”, el autor se refiere a la vida que la gente puede vivir⁷. Se debe mirar más allá de la clase de vida que se consigue vivir, al evaluarla. No es lo mismo observar los medios de vida que tienen las personas, que mirar las vidas de la gente directamente, cómo se las arregla para vivir.

En coherencia con lo que ha sido su principal trabajo sobre las elecciones sociales

⁷ Vida que ha sido objeto de atención de los analistas sociales a lo largo de la historia.

que pueden hacer los individuos, Sen, en su libro *La idea de la justicia*, publicado en 2009, presenta el término “justicia”⁸ en un amplio sentido y desde la perspectiva de cómo mejorarla y superar las injusticias. Este autor no se ha referido a la naturaleza de la justicia perfecta, como lo han hecho sus predecesores.

Sen cree que una teoría de la justicia que sirva de base para el razonamiento práctico debería, a) Incorporar algunas formas para juzgar como reducir la injusticia y de esta manera avanzar hacia la justicia. b) Tener en cuenta que existen distintos pensamientos sobre justicia, y que cada uno sobrevive a la crítica, dando pie a conclusiones divergentes surgidas de personas o sociedades con diversas experiencias y tradiciones. c) Reconocer que la presencia de la injusticia remediable puede tener relación con transgresiones del comportamiento personal, y no con insuficiencias institucionales.

En cuanto a las libertades, cree que es necesario considerar la libertad que realmente tienen las personas para escoger entre diferentes estilos y tipos de vida. Para Sen la libertad es valiosa por dos razones: Por un lado, el tener mayor libertad da a las personas la oportunidad de perseguir los propios objetivos, desarrollar la habilidad de poder decidir cómo vivir y alcanzar lo que quiere. Y por otro, se puede atribuir importancia al proceso de elección como tal y no ser forzados por la imposición de otros. “La libertad para determinar la naturaleza de nuestras vidas es uno de los aspectos valiosos de la experiencia de vivir que tenemos para atesorar” (Sen, 2009, p. 257).

En relación con la justicia, el economista señala que cualquier teoría tiene que elegir un foco de información o decidir en qué características del mundo se va a concentrar para juzgar y evaluar si la sociedad es justa o injusta. La teoría de la justicia que propone se orienta hacia las capacidades, pero centradas en la información sobre las ventajas individuales, desde el punto de vista de las oportunidades, y no sobre la mejor organización de la sociedad. También se concentra en la vida humana y no en objetos separados de conveniencia, como son los ingresos o bienes materiales que se poseen.

Este enfoque propone un cambio de énfasis que va “desde la concentración en los medios de vida, a la concentración en las oportunidades reales de vivir” (Sen, 2009, pp. 263-4).

Algunas características que se desprenden de este enfoque de las capacidades se exponen a continuación:

- Las capacidades se definen como derivadas de las actividades e incluyen toda la información sobre las combinaciones de realizaciones que una persona puede escoger.
- La perspectiva de la capacidad está interesada en una pluralidad de aspectos de las vidas y preocupaciones de la gente, apuntando a un foco informativo para juzgar y comparar las ventajas generales del individuo.

⁸ El autor aclara que en esta obra el uso de las ideas de justicia proviene específicamente de la India.

- El contraste entre capacidad y realización: la capacidad no es lo que la persona termina por hacer, sino lo que es capaz de hacer, si elige o no aprovechar una oportunidad.
- La composición plural de las capacidades y el papel del razonamiento: la discusión y evaluación pública y la deliberación pueden conducir a un mejor entendimiento del papel, y el alcance y la significación de las actividades particulares y de sus combinaciones.
- El lugar de los individuos, y las comunidades y sus interrelaciones en la concepción de las capacidades: se asume que los pensamientos, la elección y la acción son individuales pero no están separadas de la sociedad que les rodea. Además, los grupos no piensan en el mismo sentido que los individuos, por lo que es necesario considerar el valor que éstos le asignen a la eficiencia de la colectividad.

Este enfoque de las capacidades demanda a la justicia social la existencia de igualdad de oportunidades basadas en las capacidades que cada persona posee y, de acuerdo con ellas, que la gente pueda elegir u optar. Amartya Sen (2009) es el último autor en plantear una teoría de la justicia. Aunque se haya basado en la cultura específica de India, es perfectamente atingente y aplicable a cualquier sociedad con altos estándares de desigualdad.

Para finalizar este apartado, se resumen los aportes al tema de la justicia social, comenzando por John Rawls, quien plantea la justicia como equidad en el año 1971. Su teoría sigue vigente hasta el día de hoy, a pesar de nuevos planteamientos como el de Robert Nozick, quien manifiesta que no existen fundamentos morales para justificar la distribución igualitaria de riquezas o ingresos. Este autor va en la línea de Hume. Al finalizar el siglo XX, Iris Marion Young critica que las teorías de la justicia se centran en la distribución y no hacen alusión a las diferencias imperantes entre las personas y sociedades descubiertas por el fenómeno de la globalización. Esta autora no propone una teoría de justicia social, sino la creación de una política de la diferencia.

En el siglo XXI surgen nuevas voces que cuestionan el concepto de justicia social. Es así como Nussbaum propone una nueva estructura en las teorías de justicia social, un enfoque centrado en las capacidades. Más adelante, Fraser propone el reconocimiento y la redistribución, conocido como el modelo de estatus de reconocimiento. En oposición a éste, Honneth propone una visión tripartita de tres formas de reconocimiento que consideran las sociedades modernas. Finalmente, en 2009 aparecen los escritos de Amartya Sen, quien en su teoría de la justicia social propone igualdad de acceso a las oportunidades de acuerdo con las capacidades de los individuos.

De acuerdo con los autores y las posturas sobre la justicia social revisadas, se puede concluir que aún no existe una definición o un significado único aceptado universalmente; sin embargo, se reconoce que las diferentes concepciones han dado lugar a focos de investigación que no sólo revelan la noción de una controvertida justicia social, sino también la coexistencia de una serie de ideas, expresiones y aproximaciones como la libertad, la igualdad, la equidad y los derechos humanos (McInerney, 2004).

1.1.3. Aportaciones de la justicia social para el cambio de la sociedad

Los defensores y partidarios de la justicia social están de acuerdo en que es un tema amplio en el que no es fácil llegar a ideas y posturas comunes, aborda la dimensión humana y tiene una función ético-moral, contempla una multiplicidad de problemas, dificultades y realidades presentes en la sociedad actual, y representa una sociedad del conocimiento informatizada, que vive en crisis y tensiones de manera permanente debido a los fenómenos de la globalización y mundialización de las últimas décadas.

La sociedad espera un mundo globalizado que tenga sensibilidad frente a los nuevos contextos que se generan, y que sea cercano a las necesidades y desafíos de la sociedad, y capaz de responder a las demandas sociales. Para ello debe sustentar sus principios en la justicia social y, de esta forma, contribuir a la creación de una cultura socialmente justa de manera deliberada. Cabe preguntarse entonces, ¿cómo las distintas teorías de la justicia social pueden aportar a los cambios que se deben producir con urgencia en la sociedad actual?

Para la mayoría de estas teorías la aspiración de reducir las distancias sociales continúa siendo válida, y constituye la vía más segura para conseguir la “igualdad de oportunidades”.

Para Ribotta (2009, citado en Bolívar 2012), la teoría filosófica de la justicia social debiera ser la base de derechos y obligaciones políticas cuyo objeto sean las instituciones y estructuras básicas de las sociedades desarrolladas. Al respecto señala: La justicia social en la que todos estarían de acuerdo se sustentaría en principios que apoyan igual libertad y oportunidad para todos, garantizando al mismo tiempo una justa distribución de la riqueza (Ribotta, 2009, citado en Bolívar, 2012, p. 12).

Sin embargo, François Dubet se pronuncia contra la igualdad de oportunidades donde cada uno cosecha logros de acuerdo con sus méritos, y en defensa del modelo de las posiciones, pues considera que éste atenúa la brecha entre los diferentes estratos sociales. En síntesis, declara que la igualdad de posiciones podría ser uno de los elementos a someter a una reconstrucción ideológica progresista” (Dubet 2011, p. 102).

Dicho modelo se refiere a que todos, hijos de obreros, realeza o acaudalados tengan las mismas oportunidades de aspirar a alguna posición en determinado trabajo, sin que pese en ello su cuna. Así, el cargo de gerente en un banco podría ocuparlo cualquiera que esté preparado y cumpla con las competencias para el cargo, independientemente de su lugar de origen o posición social.

Según el autor, el modelo de posiciones permite reducir las desigualdades. Por otra parte, piensa que defender la prioridad de la igualdad de posiciones no es negar legitimidad a la igualdad de oportunidades y de mérito, sino al revés, como advierte al

final de su libro,

Desde que nos consideramos como fundamentalmente libres e iguales, la igualdad de posiciones no tiene ninguna superioridad normativa o filosófica sobre la igualdad de oportunidades. En el horizonte de un mundo perfectamente justo, no habría incluso ninguna razón para distinguir entre estos modelos de justicia. Pero en el mundo tal como es, la prioridad dada a la igualdad de posiciones se debe a que ella provoca menos "efectos perversos" que su competidora y, por sobre todo, a que es la condición previa para una igualdad de oportunidades mejor lograda. La igualdad de posiciones acrecienta más la igualdad de oportunidades que muchas políticas que se dirigen directamente a ese objetivo" (Dubet, 2011, p. 113).

Esta cita sugiere dos reflexiones. La primera es que la *igualdad de posiciones* invita al fortalecimiento de la estructura social; es buena para los individuos y para su autonomía, incrementa su confianza y la cohesión social en la medida en que los actores no se involucran en una competencia continua. La segunda se refiere a que este argumento de la prioridad de la igualdad de las posiciones probablemente es la mejor manera de lograr la igualdad de oportunidades.

También es posible encontrar aportes a la justicia social desde otras miradas. Se verá a continuación cómo aprovechar aquellos que emanan de la Teoría Social. De alguna manera, su constitución está vinculada al diagnóstico de la realidad, los contextos y las demandas de la sociedad.

1.1.4. La teoría social al servicio de la justicia social

Frente a una sociedad que no ha sabido responder satisfactoriamente a los cambios sociales ocurridos en los últimos tiempos, ni a las necesidades y demandas de los pueblos, la teoría social se ha centrado en la acción, focalizándose en estos cambios y en las consecuencias que éstos provocan en la sociedad y en cada miembro que la compone.

Cuatro autores contemporáneos que trabajan la Teoría Social Crítica, enfocada desde el tema de la justicia y que han realizado un diagnóstico de la sociedad contemporánea, serán citados aquí: Habermas, Dressman, Fraser y Honnet. Todos ellos se esfuerzan en contextualizar y analizar críticamente la sociedad actual, desde la estructura social que la compone.

En la línea de la teoría crítica tradicional aparece Jürgen Habermas, quien afirma que la ciencia social debe preocuparse por la resolución de problemas prácticos, ya que existe una racionalidad de los fines. Sostiene que todo conocimiento y disciplina obedece a un interés u objetivo propio; por ejemplo, las ciencias sociales tienen interés por la emancipación de las personas respecto de cualquier forma de coacción.

Habermas sienta las bases de la teoría social. Esta teoría se basa en la epistemología y el análisis de las sociedades del capitalismo avanzado; su pensamiento

está influenciado por Kant y Karl Marx. Los rasgos que le distinguen son la integración de la filosofía y las ciencias sociales en su teoría crítica de la sociedad y su orientación a la construcción de una teoría social más coherente.

Según Briones (s/f) Habermas se vale del concepto filosófico *razón* y de la filosofía del lenguaje para poder desarrollar una teoría social. Se apoya en la idea de una transformación completa de la crítica del conocimiento en crítica de la sociedad. Dentro de su teoría social incluye la teoría de la acción comunicativa, pues para él es importante en el análisis social, ya que ésta permite una comprensión comunicativa entre los actores que se encuentran en interacción. Durante este proceso se intenta lograr definiciones comunes de una determinada situación y, de esta manera, perseguir metas individuales.

El papel central que ocupa la comunicación en la propuesta teórica y política de Habermas lo lleva a preocuparse por la racionalización de la acción comunicativa. Cree que la racionalidad final se dará cuando sean suprimidas las barreras de la comunicación y que el medio para lograrlo lo constituye la modificación profunda del sistema normativo vigente. Este filósofo considera que la evolución social consiste en el tránsito de una sociedad racional donde la comunicación de las ideas pueda exponerse sin restricciones.

La teoría social y de la acción comunicativa va enmarcando las injusticias a las que se encuentra expuesta la sociedad del capitalismo, que lejos de dar libertad a las personas, cada vez atenta más contra ésta. Para Habermas el aporte de la teoría de la acción comunicativa es un interesante punto de vista que considerar, ya que lleva a reflexionar sobre la importancia de la libertad de expresión para crear una sociedad más justa desde el punto de vista de poder comunicar denunciando las injusticias que la sociedad del capitalismo provoca.

Desde la mirada del filósofo Dressman, la teoría social se fundamenta en una extensa variedad de argumentos filosóficos, económicos, históricos, lingüísticos, psicológico-sociales y literarios. Estos argumentos han sido generados en las escuelas de occidente entre los siglos XIX y XX como respuesta al periodo histórico social, conocido como Modernidad, un periodo caracterizado por los grandes cambios sociales, políticos y tecnológicos acontecidos en el mundo occidental, iniciados en el siglo XVII y establecidos definitivamente en el siglo XVIII. En el siglo XIX aparece el completo desarrollo del “capitalismo industrial”, con la creación de instituciones masivas como escuelas, universidades públicas, hospitales, prisiones, bibliotecas y museos. En los siglos XX y XXI se da el “capitalismo consumidor” con los medios electrónicos masivos de comunicación social e informáticos.

A juicio de Dressman, la lógica de la modernidad, o modernismo, es una perspectiva de supuestos establecidos sobre la realidad. Para el filósofo, la fuente primaria de todos los regalos de la modernidad es “la racionalidad del ser humano”, ya que ésta pone a prueba su capacidad para pensar y resolver problemas basados en evidencias objetivas liberadas de la supuesta libertad emocional y superstición del mundo premoderno.

El estudio social llevado a cabo por Mark Dressman deja en evidencia que, aún en la actualidad, permanecen grandes inequidades dentro del orden social de las naciones, las cuales quedan al descubierto a través de los estragos causados por los periodos de genocidios, por los países en guerra, por la ciencia y la tecnología cuando son usadas para crear armas de destrucción masiva, etc. Según este mismo autor, estas condiciones permanecen no porque el modernismo es en sí mismo defectuoso, sino porque el mundo permanece en transición y las promesas del modernismo aún no se han realizado.

Desde la perspectiva de Nancy Fraser, las sociedades aparecen como campos complejos que engloban, al menos, dos modalidades de ordenamiento social: una modalidad económica y una modalidad cultural. El ordenamiento económico está institucionalizado de forma característica en los mercados. En tanto que el ordenamiento cultural es regulado mediante el entrelazado funcional de imperativos estratégicos; y la integración se regula mediante patrones institucionalizados de valor cultural (Fraser y Honneth, 2006).

En todas las sociedades, el ordenamiento económico y el ordenamiento cultural están mutuamente imbricados. Cómo se relacionan entre sí va a depender de la naturaleza de la sociedad sometida a estudio. Para ello es necesario tener un enfoque que pueda recoger la diferenciación, la divergencia y la interacción en todos los niveles. Fraser considera que la sociedad contemporánea difiere claramente de las sociedades tradicionales. En cuanto al orden cultural de la sociedad contemporánea, ésta se caracteriza por:

- No tener límites claros. Los flujos transculturales invaden los espacios centrales *interiores* de interacción social. Las migraciones han favorecido la cultura de masas globalizada, que no permite distinguir dónde comienza y termina una determinada cultura.
- Estar diferenciado en el plano institucional. No existe una única institución, sino diversas instituciones que regulan múltiples campos de acción de acuerdo a diferentes patrones de valor cultural, incluso siendo algunos incompatibles.
- Ser pluralista en el plano ético. Diferentes subculturas o comunidades de valores suscriben distintos horizontes de valor que a veces son incompatibles.
- Presentar una discusión con intensidad entre los patrones de valor y los horizontes de evaluación. La combinación de la hibridación transcultural, la diferenciación institucional y el pluralismo ético garantizan la presencia de perspectivas alternativas que pueden utilizarse para criticar los valores dominantes.
- Afirmar que el principio básico de legitimidad de esta sociedad es la igualdad liberal; el orden de estatus, tal como se expresa en los ideales del mercado.

La teoría social de Honneth contempla todos los procesos sociales a través de la psicología interpersonal. Postula la primacía de la integración moral, donde la acción social está coordinada a través de ideas y esquemas interpretativos compartidos. El efecto consiste en ver el capitalismo desde la perspectiva del reconocimiento, asumiendo que todos los procesos sociales de la sociedad capitalista están regulados por esquemas

culturales de evaluación, que toda la subordinación se deriva de unas jerarquías de estatus arraigadas en la cultura, y que todo puede remediarse mediante el cambio cultural. Para Fraser, esta teoría es monista.

El análisis de la sociedad actual que realiza Honneth es distinto del de Fraser, ya que el concepto de redistribución no está presente en sus planteamientos de justicia. Los últimos acontecimientos mundiales le llevan a pensar que los conflictos sociales de hoy adquieren de manera creciente el carácter de conflictos indivisibles que, a diferencia de los conflictos divisibles, están relacionados con bienes cuyo carácter excluye una distribución según criterios de igualdad.

Justifica este pensamiento, por una parte, por el desencanto político que ha provocado en la sociedad el triunfo de gobiernos conservadores, lo que aleja la obtención de beneficios redistributivos y disminuye la esperanza de lograr la igualdad social. Por otra parte, la creciente orientación del aumento de la sensibilidad moral ha llevado a pensar que lo más importante es eliminar el desprecio hacia las personas y valorarlas en su diferencia e individualidad.

Una vez entendido el sentido de la fuerte lucha por el reconocimiento de la dignidad de las personas, comienza a perfilarse claramente el actual reto que deben afrontar las democracias desarrolladas del mundo.

En la actualidad existe un número creciente de personas que no cuentan con las posibilidades de obtener, gracias a las capacidades adquiridas en el proceso de socialización, el reconocimiento llamado apreciación social a causa del desempleo, que se ha ido transformando de coyuntural en estructural. “Sin un aumento radical de aquello que en un futuro podamos llamar de una manera razonable y justificada trabajo, esta lucha creciente por el reconocimiento no tendrá solución” (Fraser y Honneth, 2006, contraportada).

Para la justicia social el aporte fundamental de la teoría social es que permite contextualizar la sociedad, reconocer sus características e identificar sus falencias. La debida contextualización permite plantear respuestas pertinentes a las demandas sociales presentes en todo el mundo, como una forma de entender la sociedad, las estructuras sociales, y de reconocer permanentemente los cambios sociales que se van produciendo en el diario vivir del mundo. Esta teoría aporta interesantes antecedentes para situarse y contextualizarse en el momento de realizar investigaciones y propuestas de cambio en algunas sociedades.

La teoría social también posee la potencialidad de proveer a los investigadores de una fuente de conocimiento dentro de los problemas sociales más allá de la historia social crítica; da cuenta de la modernidad con las consecuencias del desarrollo del racionalismo; y ayuda a contextualizar por qué la sociedad actúa como lo hace hasta ahora frente a las tareas de la justicia social, que permanecen inconclusas y sin realizar cambios significativos. En síntesis, la teoría social crítica ayuda a esclarecer las temáticas que contribuyen a construir una sociedad con mayores niveles de justicia.

A propósito de las aportaciones al concepto de justicia social, realizadas por los autores mencionados, se presenta la siguiente línea de tiempo que especifica sintéticamente alguno de sus aportes al tema de la justicia social, con el fin de identificarlos con más claridad. Véase figura I.1.2

Figura I.1.2. — *Teóricos de la justicia social de los siglos XX y XXI*



Fuente: elaboración propia

Hasta aquí se han revisado las distintas teorías sobre la justicia social partiendo del siglo XVII hasta hoy. Reconocer los aportes de la teoría social y los autores citados conduce necesariamente a realizar un estudio crítico de la actual sociedad, para poder situarse e intervenir. Con estos elementos revisados y la intención de mejorar la sociedad, se intenta a continuación responder a la interrogante de cómo construir una sociedad basada en la justicia social.

1.2. La construcción de una sociedad basada en la justicia social

La consideración de estas aportaciones para una adecuada contextualización de la sociedad actual, invita en primera instancia a reconocer que se enfrenta un mundo nuevo con peculiares características. Un mundo en el que las emociones se suceden tan rápido como los hechos; en el que se puede visualizar un acontecimiento en cualquier parte del mundo y en el mismo momento en que éste sucede, debido a los avances de la tecnología; y en el que los intercambios multiculturales, provocados por el aumento de los movimientos migratorios masivos, han ido transformándose en una influencia innegable que traspasa fronteras más rápido de lo imaginable en décadas pasadas.

Además, este mundo trae consigo nuevos conceptos como: mundialización, tolerancia, comprensión, paz y aprender a convivir. Sus principios son los cambios culturales, en los estilos de vida, y en la estructura familiar, que han ido generando tensiones. En este mundo también se hacen presentes divergencias como la globalización *versus* localización, universalización *versus* individualización, tradición y modernidad, soluciones a largo y corto plazo, competitividad *versus* igualdad de oportunidades,

expansión del conocimiento *contra* la capacidad de asimilar, y las dimensiones material y espiritual (UNESCO, 1996).

Hoy día la cultura presenta todas las señales de la modernidad. Híbrida, pluralista, diferenciada, discutida y llena de normas anti-jerárquicas. El orden de estatus social da paso a un campo móvil de distinciones de estatus entrecruzadas, donde los actores sociales no ocupan ningún lugar predeterminado sino que participan activamente en un régimen dinámico de continuas luchas por el reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006).

Según Dressman, el modernismo sostiene que todos los individuos, y no solo los miembros de alguna clase privilegiada, raza, o grupo religioso, tienen el mismo derecho a vivir y compartir equitativamente lo que el mundo ofrece (pago de salario digno, vivir y viajar donde se desee, tener educación, acceso a la salud, participar en el gobierno) y que la ciencia y tecnología deberían traer la verdad y el progreso a la población mundial.

De acuerdo al reconocimiento del nuevo mundo –globalizado, planetario– y a la contextualización de la sociedad –pluralista, multicultural, moderna– el desafío del siglo XXI es plantear diversas alternativas para enfrentar de una manera justa las múltiples tensiones que confrontan los individuos y las sociedades.

1.2.1. Retos frente a una sociedad pluralista

Encontrar respuestas adecuadas y poder abordar las necesidades que este tipo de sociedad plantea, necesariamente implica identificar sus características; el conocimiento de ellas puede brindar las luces necesarias para realizar aportaciones acertadas y enfrentar los retos que ésta impone. En este sentido, los defensores de la justicia social deberían considerar los argumentos planteados desde la teoría social crítica, y convertirlos en la base de la construcción de la nueva sociedad pluralista y multicultural.

En la actualidad, el término “sociedad” es utilizado para describir a un grupo de individuos –población, ciudad o nación– que se encuentran ubicados en una misma zona geográfica y que comparten una cultura y criterios comunes. Estos individuos a su vez se constituyen en diversos grupos –cada uno con su propia función social–, que se relacionan entre sí en el marco de una comunidad. La interrelación que se produce en un contexto y entorno común les otorga identidad y sentido de pertenencia. Estas vivencias compartidas, de alguna manera condicionan sus costumbres y estilo de vida.

La sociedad existe desde que el hombre comenzó a poblar el planeta, pero su forma de organización ha ido sufriendo variaciones a lo largo de la historia. Es así como la sociedad de principios de siglo XX se definía como: “conjunto de personas que conviven y se relacionan dentro de un mismo espacio y ámbito cultural múltiple, que tiene más de un aspecto en común” (WordReference, 2012).

El origen etimológico de la palabra “sociedad” se encuentra en el latín *sociētas*, -

ātis. En los diccionarios se encuentra definida como: “Reunión permanente de personas, familias, pueblos o naciones”. “Agrupación de individuos con un fin determinado”. “Conjunto de personas que se relacionan organizadamente”. Desde la sociología se da el nombre de sociedad a la humanidad en general o a todo grupo humano básico, extenso, activo, con una continuidad histórica y un conjunto de relaciones internas. Su objeto es la cooperación de los individuos que la componen en la realización de sus intereses esenciales. Respecto al adjetivo “pluralista” con que se ha clasificado la sociedad, la Real Academia Española lo define como: “Que se basa en el pluralismo o lo defiende”.

El significado de la palabra pluralismo es: “Sistema por el cual se acepta o reconoce la pluralidad de doctrinas, posiciones o métodos en materia política, económica, etc.” (RAE, 2014). El origen etimológico está compuesto por la palabra “plural”, que viene del latín *plus*, que significa “muchos”, “varios”, “numeroso”, y por el sufijo “ismo” proveniente del latín *ismus*, y que significa “doctrina”, “sistema”, “modo”, “partido”.

El concepto “pluralismo” es utilizado en diferentes formas y en una amplia gama de temas. Generalmente se refiere a una situación en la que existe una variedad de sistemas de pensamiento, visiones del mundo o explicaciones de la realidad coexistentes, sin que ninguna de ellas domine a las otras. Según la filosofía, en la terminología contemporánea se da el nombre de “pluralismo” al reconocimiento de la posibilidad de dar diferentes soluciones a un mismo problema o dar distintas interpretaciones a una misma realidad o concepto. Las diferentes opiniones y pensamientos referentes a diversos ámbitos son aceptadas (Abbagnano, 2004).

El pluralismo, como se ha dicho, puede ser adjetivo de muchos nombres, como por ejemplo, pluralismo religioso o pluralismo de creencias. Sin embargo, a efectos de este estudio se hará alusión a tres tipos de pluralismo, planteados por los autores Dhal (1967); Popper y Bobbio (1981) y Giménez, (1997 y 2000): el pluralismo político, cultural y legislativo.

En el ámbito de la política, el pluralismo es utilizado por los defensores de la democracia moderna para denotar un punto de vista teórico sobre el Estado, el poder y los intereses de sus ciudadanos. Además, lo consideran como un modelo adecuado de distribución del poder en las sociedades. También es visto como una categoría general de una sociedad democrática (RAE, 2014). El pluralismo político es imprescindible en los estados democráticos.

En democracia política, el pluralismo es una guía o principio que permite la coexistencia pacífica de los distintos intereses, convicciones y estilos de vida. En este contexto, tiene normativas y connotaciones para indicar un punto de vista teórico. A diferencia del totalitarismo o el particularismo, el pluralismo reconoce la diversidad de los intereses y considera que es imperativo que los miembros de la sociedad acomoden sus diferencias mediante la participación en la negociación de buena fe. Para Bobbio (1981; citado en Cifuentes, 2010) en el lenguaje político, el pluralismo se asume como la “concepción que propone un modelo de sociedad compuesta por muchos grupos o centros de poder -aún en conflicto entre ellos-, a los cuales se les ha asignado la función de limitar,

controlar, contrastar e incluso eliminar el centro de poder históricamente identificado con el Estado". El pluralismo político, se plantea con una doble acepción:

Por una parte, la verificación empírica de la existencia dentro de la sociedad de diversos intereses, organizaciones, estructuras sociales, valores y comportamientos que confluyen en el juego del poder político con distintas capacidades de presión; por otra, el pluralismo recoge una visión normativa tolerante de esa realidad que le otorga a este carácter democrático, en la medida en que la vida en comunidad resulta de la confluencia regulada de diversas visiones sobre ella. (Bobbio, 1981; citado en Cifuentes, 2010, p.364).

En las recientes décadas, el "pluralismo" ha ido evolucionando con la práctica de los grupos de presión, la diversidad de intereses organizados y la tolerancia como mecanismo de regulación del conflicto social.

Por su parte, Robert Dahl piensa que las visiones más modernas del pluralismo se vinculan con un concepto participativo de la "democracia", junto a la descentralización del "poder" político, como supuestos para garantizar la supervivencia de la armonía entre el orden político global y las especificidades individuales y grupales. La complejidad del pluralismo implica que la única vía de participación masiva posible en las decisiones políticas sean las *elecciones*, especialmente cuando la diversidad social no es asumida por los partidos políticos ni por los grupos de presión establecidos (Dahl, 1967).

En el ámbito de la cultura, el pluralismo parte de la premisa de que la diversidad cultural es positiva y enriquecedora. Diversidad que no debe ser rechazada, sino respetada, aprovechada y celebrada. Esto quiere decir que todas las expresiones culturales, étnicas, religiosas y lingüísticas, están llamadas a participar en la comunidad sociopolítica y a desarrollarse libremente y sin represión. Según Giménez (1997, 2000), el pluralismo cultural se basa en dos principios: (1) el principio de igualdad o de no discriminación en función de la raza, cultura, etnia, religión, lengua, nacionalidad, origen regional, etc, y (2) el principio de diferencia o respeto y aceptación del Otro. El británico Ernest Gellner (2010) cree que las sociedades culturalmente plurales funcionaban bien en el pasado, pero en las condiciones actuales el genuino pluralismo cultural deja de ser viable.

Por último, el pluralismo jurídico se refiere a la coexistencia de diversos conjuntos de normas jurídicas positivas en un plano de igualdad, respeto y coordinación dentro de un Estado (Machicado, 2011), por lo cual ha de entenderse como existencia de múltiples sistemas jurídicos en una misma área geográfica, como un país o nación. Esta definición implica el reconocimiento de que: *a)* el derecho oficial o derecho del Estado no es el único que existe; *b)* las diferentes prácticas jurídicas –justicia indígena, justicias comunitarias– pueden ser formas de derecho; *c)* lo anterior supone que se relativiza la soberanía que algunos Estados establecen al pretender el monopolio de la fuerza jurídica.

También el concepto de pluralismo jurídico supone una definición alternativa de derecho. De acuerdo con la definición clásica, el derecho se reduce a las normas

producidas exclusivamente por el Estado. Al aceptar la noción de pluralismo jurídico se pone en cuestión la idea del monopolio de la fuerza estatal. Algunos ejemplos de

pluralismo jurídico son el comercio informal, la presencia de grupos guerrilleros o paramilitares y la presencia de etnias o grupos indígenas.

En consecuencia, el pluralismo se convierte en una característica de la sociedad contemporánea que se basa en muchas opiniones y puntos de vista en los que el ser humano tiende a buscar conocimientos y a crear diferentes perspectivas sobre un tema específico, considerando todas las opiniones que encuentra. En él existen diversas ideologías sobre un mismo tema. De acuerdo con este planteamiento y con las definiciones de las palabras “sociedad” y “pluralismo”, una sociedad pluralista sería un grupo país o nación que se basa en numerosas doctrinas y las acepta.

En un principio el término “sociedad pluralista” se aplicaba a Estados de territorios coloniales donde existía heterogeneidad cultural, había diferencias formales en los sistemas institucionales, en el parentesco, religión, educación, recreación y economía, y a veces, hasta en los gobiernos. Por otro lado, el origen de este tipo de sociedad se remonta a la práctica de la “tolerancia religiosa” surgida durante las diversas guerras religiosas del siglo XVII. Sin embargo, sus características actuales derivan de las circunstancias culturales, sociales y políticas que plasmaron a las naciones-estado modernas durante los siglos siguientes (Ross, 2012).

Para Sartori (2001), los términos “pluralismo” y “sociedad pluralista” son usados de acuerdo con la diversidad de creencias religiosas, sociales, culturales y políticas. En tanto que Popper (1974) propone que una sociedad pluralista es una sociedad “abierta” o “sociedad libre”, que se caracteriza por su diversidad religiosa, cultural y étnica. Por su parte, Bobbio señala que “este tipo de sociedad no solo no está exenta del conflicto, sino que expresa la pugna de intereses de los distintos grupos que la componen” (1981, p. 1184).

Referirse al pluralismo como característica de la sociedad contemporánea es pensar en sociedades abiertas, con diversidad de cosmovisiones y el ejercicio libre de la razón. Una sociedad pluralista es aquella que se encuentra conformada por diversos grupos culturales, étnicos, lingüísticos, religiosos y socioeconómicos, entre otros. Además, se debe entender como el lugar donde coexiste también una pluralidad de valores, que a veces generan tensiones y conflictos, ya que surgen a partir de aspectos relacionados con los distintos valores que motivan y orientan las acciones personales.

La sociedad pluralista actual es una sociedad llena de contrastes. Responde al modelo de organización social que debe asegurar la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedades, grupos o comunidades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes. Por lo tanto, vivir en una sociedad pluralista presenta grandes retos, a los cuales debe ser capaz de dar respuestas acertadas de modo que todos sean escuchados y atendidos en las demandas de sus necesidades. ¿Estará la sociedad preparada para responder a los retos que se presentan a continuación?

El primer reto es brindar la posibilidad de construir una verdadera sociedad plural, poliétnica y democrática, en la que las distintas ideas sean aceptadas por todos. Propiciar la apertura a las ideas de los otros y la disposición a ceder, como actitudes esenciales del pluralismo, significa el respeto y aceptación de los valores de otros y la disposición para llegar a un acuerdo con respecto a nuestros propios valores.

Desde el pluralismo cultural, el mayor reto es lograr formar una sociedad internacional o la aldea planetaria propuesta por la UNESCO en 1997, en la cual todas las personas sean tratadas en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades a la vez que sean respetadas en su diferencia cultural, lingüística, religiosa, etc. Además, el pluralismo cultural debe valorar positivamente la diversidad sociocultural, tomando como punto de partida que ningún grupo tiene que perder su cultura o identidad propia. La decisión de fomentar las diferencias culturales es un deber de cada país, porque no sólo tiene que enriquecerse de su cultura, sino también de las demás, valorando las diferencias en todas las áreas mencionadas.

Desde el punto de vista de la justicia social, la actual sociedad debe concretar el desarrollo y establecimiento de las políticas que respalden el derecho a la diferencia y las políticas del reconocimiento (Young 1990, 1995, Taylor 1993; Fraser 2009; Honneth 2009, 2010).

Respecto a la pluralidad política, ésta debe permitir la implementación de la participación de diferentes partidos políticos en los cuales los ciudadanos puedan afiliarse libremente, considerando que éstos son un medio para poder ejercer la democracia, ya que ellos representan al pueblo en general. Para ello se debe:

- Evitar que las diferencias sociales, culturales, religiosas, las opciones políticas e ideológicas, etc, representen un problema o lleguen a crear conflictos entre las personas. Para esto debe fomentar el respeto y la tolerancia hacia lo diferente y lo diverso.
- Facilitar el acceso para la adquisición de nuevos conocimientos a todas las personas, presentando diferentes ideologías y formas de pensar de la sociedad, para fomentar el respeto a las opiniones de los demás.

En definitiva, se debe enfrentar el reto de conquistar una sociedad abierta a la otredad, a la alteridad y a la diferencia, e instaurar en ella un proyecto de vida basado en el diálogo para lograr una convivencia pacífica y armoniosa. En esta era de la globalización se debe exigir el cumplimiento de los derechos humanos para todos, pues el mayor reto es respetar los derechos y la dignidad humana.

Enfrentar todos estos retos e intentar dar las respuestas favorables implica la complicidad de la sociedad en su conjunto. Si se pretende que los ciudadanos de una sociedad plural desarrollen el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para participar, transformar y reconstruir la sociedad, es imperioso educar para la ciudadanía. Esta educación debe ofrecer al futuro ciudadano los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores necesarios para asumir activamente su papel como

personas responsables, solidarias y sensibles a las diferentes realidades (Banks, 1990).

1.2.2. Respuesta a la multiculturalidad desde la justicia social

Muchas veces el pluralismo es considerado como sinónimo de sociedad multicultural. En ocasiones también se toman pluralismo y multiculturalismo como conceptos que se complementan entre sí. De este modo, puede ser aplicado a casi cualquier tipo de sociedad que se encuentra dividida en diversos grupos culturales, étnicos, lingüísticos, religiosos, etc. Pero Sartori tiene una posición radicalmente distinta, ya que sostiene que el multiculturalismo es lo opuesto a la sociedad pluralista. Afirma que esa complementariedad con el pluralismo es falsa, pues son concepciones antitéticas, que niegan la una a la otra. Este autor señala que “multiculturalismo no es una continuación o extensión del pluralismo sino que es una inversión, un vuelco que lo niega” (Sartori 2000, pp. 123-124).

Este autor se identifica con el pluralismo, y para defenderlo ataca el multiculturalismo, calificándolo como “la sociedad desmembrada” que “arruina la comunidad pluralista”. En la misma línea, Azurmendi (2002) concibe el multiculturalismo como la gangrena de la sociedad democrática y lo opuesto a la integración.

Una mirada distinta tiene Giménez (2002), quien piensa que es más clarificador ver el multiculturalismo como concreciones sucesivas del paradigma pluralista. Sus planteamientos tienen como base el pluralismo cultural; es decir, la valoración positiva de la diversidad, igualdad y no discriminación etnocultural de las personas, y el respeto a lo diferente.

Por otra parte, este autor sugiere que es preciso distinguir entre el sentido fáctico y el normativo del multiculturalismo. En el sentido fáctico es más apropiado hablar de multiculturalidad o de diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa, etc., y en el sentido normativo, se habla del multiculturalismo como praxis, que parte del reconocimiento activo, social e institucional de la diferencia y que fundamenta determinados modelos de política pública, sistema educativo, etc.

Según Díaz Polanco (2005), una de las debilidades del multiculturalismo radica en la oscilación arbitraria entre igualdad y reconocimiento. En coyunturas distintas se pone énfasis en uno o en otro sin que se alcance una integración óptima. Tiende a predominar la tendencia que reduce la cuestión a entidades culturales que no marcan serias demandas de redistribución.

La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. Se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso es más frecuente en el contexto de países occidentales como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, minorías involuntarias como los puertorriqueños y chicanos, y los blancos

descendientes de europeos. En Europa la inmigración se ha ampliado en los últimos tiempos debido a los movimientos migratorios. Igual fenómeno ocurre en el contexto

latinoamericano, donde las migraciones se producen en los países con mayor estabilidad y solvencia económica.

En esos contextos, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o segregación entre culturas sin aspecto relacional. Esta concepción de la multiculturalidad se construye dentro de dos contextos políticos muy distintos; uno dirigido hacia las demandas de grupos culturales subordinados dentro de la sociedad nacional, por programas, tratos y derechos especiales como respuestas a la exclusión: un multiculturalismo fundamentado en algo propio bajo el lema de justicia e igualdad. El otro está dirigido a las bases conceptuales del Estado liberal, en el que todos comparten –supuestamente– los mismos derechos. En este caso, el cambio actitudinal de tolerancia hacia la diferencia de las personas es suficiente para vivir sin conflictos (Walsh, 2000).

En las sociedades de casi todo el mundo, las ciudades se han transformado en la expresión de la multiculturalidad existente, ya que presentan una imagen que refleja la diversidad de sus habitantes. Esta nueva realidad reclama formas, modelos y prácticas de gestión acordes con las exigencias morales y cívicas de los tiempos que se viven. Por ello, se hace necesario que la multiculturalidad sea gestionada desde planteamientos que favorezcan una convivencia pacífica y armoniosa entre todas las personas del planeta. Se trata de convivir, de establecer una lucha conjunta que permita construir espacios comunes en los que se desarrollen proyectos de ciudades mejores para todos, más inclusivas, abiertas a la otredad y reconocedoras y respetuosas de ésta.

Las características del multiculturalismo, según Giménez (1997) son las siguientes:

- Marca el acento en cada cultura.
- Acentúa la identidad de cada cual como un paso absolutamente necesario para reclamar el reconocimiento, y ello conlleva el énfasis en las diferencias.
- Enfatiza la cultura e historia propia, los derechos de cada cual y el sistema jurídico de cada pueblo.
- Acepta la coexistencia de culturas y espera que la convivencia social surja del respeto y aceptación del otro.
- Aborda la diversidad.
- Lucha contra la discriminación.
- Defiende la diversidad como positiva.

Durante las dos pasadas décadas ha habido en el mundo múltiples e importantes acontecimientos, incluyendo los cambios demográficos de la población en la mayoría de las naciones como resultado del crecimiento de la movilidad, globalización y economía, además del avance del desarrollo tecnológico y la creciente demanda de trabajadores calificados. Estos hechos han provocado que la educación multicultural se haya transformado en una necesidad para el desarrollo de los pueblos. Las escuelas e

instituciones educativas han tenido que enfrentar la difícil tarea de formar estudiantes para competir en la economía global, con el desafío de acrecentar los conocimientos

complejos y orientados a dichas demandas, con la peculiaridad de que muchos de los estudiantes que se encuentran en las escuelas son de diverso origen étnico, racial y religioso.

Teniendo en cuenta esta realidad, desde la mirada de la justicia social se entiende que cualquier reforma educacional debería orientarse a la diversidad. Surge la necesidad de plantear una educación multicultural que ayude a estudiantes diversos a que puedan alcanzar las habilidades necesarias para convertirse en miembros productivos en sus respectivas sociedades. La educación multicultural es un movimiento reformista cuya meta es la democratización de la educación en la que los individuos de diverso origen puedan tener igual acceso y oportunidades de lograr buenos resultados académicos en las escuelas. Además, esta educación apoya la inclusión educativa, promueve los derechos humanos y de respeto a la diferencia, y el entendimiento en la elección de vida alternativa; reconoce el valor de la diversidad cultural; y lucha por la justicia social, la igualdad y la distribución equitativa del poder entre los individuos y los grupos.

Se define este tipo de educación como un proceso mediante el cual la persona desarrolla competencias de percepción y creencias que le permitan hacer cosas de múltiples formas (Banks, 1981). Esta definición implica que la persona multicultural es dinámica, fluida y en permanente cambio (Banks, 1981; Nieto, 1992; Ford, 1999, citado en Salili y Hoosain, 2003).

Las reformas de educación multicultural son diseñadas para transformar las escuelas en caminos que promuevan la igualdad educacional, el desarrollo del pensamiento crítico y la justicia para todos los grupos. Esta educación debería enseñar a los estudiantes habilidades para la vida que son necesarias para ser miembros de sociedades libres y democráticas. Debería, igualmente, enseñar a trascender las fronteras culturales y adquirir el conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para participar en debates con personas que tienen diferentes puntos de vista, y comprometerse en acciones cívicas para el bien de la sociedad (Banks y Banks, 1997, citados en Salili y Hoosain, 2003).

Para promover la igualdad de educación entre los diversos grupos de estudiantes es necesario cambiar los principales elementos de la escuela, como son su cultura, las relaciones de poder, el currículum y materiales, y las actitudes y creencias del personal. Es importante también que el educador conozca los valores culturales y creencias de sus estudiantes que influyen en su aprendizaje, y sus características motivacionales.

La situación planteada demanda la existencia de políticas multiculturales, tal como reconoce el Informe sobre Desarrollo Humano elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004), que den cabida de forma explícita a las diferencias culturales y abandonen los modelos asimilacionistas existentes, ya que éstos apuestan por la negación de una identidad diferenciada y por la adopción de la identidad propia del grupo que ejercita el poder. Esto significa profundizar en la lógica multicultural, potenciar

la inclusión, y crear políticas de acomodación basadas en la justicia y en el reconocimiento, como manifiesta Taylor 1992, citado en Arnaiz y De Haro, 2004, p. 23).

De acuerdo al Informe Delors (1997), uno de los retos más importantes del siglo XXI es aprender a convivir en esta sociedad pluralista y multicultural, y debe ser abordado desde el ámbito de la educación. Algunas propuestas para enfrentar este reto son: trabajar en proyectos comunes que favorezcan el trabajo en equipo, prestar atención al individualismo, destacar la diversidad como elemento necesario y creador, aprender a descubrir progresivamente al otro, reconocer que existen diferencias con los otros y, sobre todo, reconocer que existen interdependencias y dependencia de unos y de otros.

Delors defiende que cada persona debe ser ella misma y que la única forma de superar las tensiones que se presentan, es que cada uno sea como es:

Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación. La realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser (Delors, 1996, p. 76).

Todos los ciudadanos tienen la obligación personal de mediar a través de las obligaciones políticas, de ayudar a crear una sociedad en la cual son fundamentales las preocupaciones por las necesidades concretas de todas las personas y la creación de una interdependencia recíproca.

En este punto, la educación se constituye en un instrumento indispensable para el progreso de la humanidad, tanto hacia los ideales de paz, libertad y justicia social, como para enfrentar y superar las divergencias señaladas de la sociedad. Hoy más que nunca la educación debe situar en primer plano los valores morales: mundialización, comprensión, pluralismo, democracia y unidad, para favorecer el entendimiento mutuo y la tolerancia en un mundo que se caracteriza por el continuo cambio.

La educación es un proceso dinámico e interactivo, por lo que se espera que sea la encargada de dar respuestas satisfactorias a las necesidades de una sociedad en permanente cambio y evolución. Lograr que la escuela cumpla con la misión de preparar para la vida promoviendo el cambio social debería convertirse en una preocupación primordial de educadores y administradores educativos. Únicamente una educación que tienda a una cultura realmente cívica, compartida por todos, conseguirá impedir que las diferencias sigan engendrando desigualdades, y las particularidades inspirando enemistad.

De acuerdo con lo formulado, la principal meta de la educación global debería ser ayudar a los estudiantes a comprender la interdependencia que existe entre las naciones en el mundo de hoy, y de esta manera clarificar las actitudes hacia otras naciones para desarrollar identidades reflexivas con la comunidad mundial. La educación del siglo XXI debe abordar esta empresa, y los sistemas educativos tendrán que dar bastantes pruebas

de flexibilidad e imaginación para hallar el punto de equilibrio justo entre las dos tendencias estructurales mencionadas.

En el ámbito educativo se debe superar la exclusión y el asimilacionismo, así como respetar las culturas e identidades presentes en la escuela. Y además debe potenciar lo mucho en común que hay entre todos los niños y niñas (y entre los padres), enfocando la educación de tal forma, que las relaciones entre ellos sean de intercambio y aprendizaje, y se formen en la diversidad y para la diversidad, en la cohesión social y en la convivencia democrática.

De acuerdo con Banks (2004), uno de los retos de la justicia social es brindar una educación multicultural que abarque al menos las siguientes dimensiones: el contenido, la integración, el proceso de construcción del pensamiento, la reducción del prejuicio, la pedagogía equitativa y el empoderamiento de la cultura de la escuela.

Por su parte, las escuelas deben ser capaces de crear democracias educacionales donde todas las partes interesadas tengan igual voz para crear las reglas y el compromiso para validarlas. Además, las escuelas deben respetar el ser iguales y diferentes dotando de una perspectiva multicultural los proyectos educativos. La escuela multicultural se debe centrar en el respeto y valoración positiva de las culturas presentes en las aulas y en la diversidad del entorno.

1.3. Una sociedad justa socialmente supone educar para la paz

A partir de las teorías de la justicia revisadas se puede llegar a visualizar lo que se entiende por una sociedad justa. Por otra parte, algunas características señaladas que le son propias ayudan a comprender los distintos fenómenos que se suceden dentro de ella. Esta comprensión aporta ideas y expectativas de cómo perpetuar la convivencia armónica entre unas y otras, es decir, como se asienta la paz como estilo de vida en las distintas sociedades.

Construir la paz no es tarea fácil. Para construirla es necesario hacer desaparecer las causas de discordia que existen entre las personas, que son quienes engendran las guerras. Deberían desaparecer las injusticias, muchas de las cuales tienen su origen en las grandes desigualdades económicas y en la lentitud de las respuestas para corregirlas. Algunas injusticias son provocadas por la ambición de poder, por el desprecio a las personas, el racismo o la xenofobia, además de otras causas como la envidia y la desconfianza. Estas injusticias causan desórdenes y muchas veces desencadenan contiendas y situaciones de violencia o de guerras. Es entonces cuando educar para la paz se convierte en la principal preocupación para las naciones.

A raíz de los acontecimientos mundiales, los Estados han ido incorporando en sus políticas educativas la capacitación a las nuevas generaciones para que aprendan a convivir pacífica y democráticamente por medio de la formación en valores. En esta formación de valores “aprender a convivir”, aparece como la fórmula pertinente para

atender los fenómenos de pluralidad, multiculturalidad y diversidad, y conseguir el propósito de asegurar la pacificidad, las buenas relaciones humanas y la participación democrática. Tales procesos son muy necesarios en la sociedad actual.

De acuerdo con lo expuesto en este Informe, la educación hace posible que todas las personas alcancen su máximo potencial como seres humanos, lo que necesariamente repercute en la sociedad. La educación se transforma entonces en un pilar fundamental para asentar las bases de un estado de paz, y la escuela se convierte en la institución que tiene más facilidad para transmitir los valores que sustentan la cultura de la paz y la no violencia. Pero ¿qué se entiende por “paz” y a qué se refiere la cultura de paz?

En el plano individual, la paz designa un estado interior, exento de cólera, odio y de sentimientos negativos. Deseable, pues, tanto para uno mismo como para los demás. Para algunas instituciones o grupos la paz se ha convertido en una meta para la vida. Para los hebreos es un saludo “Shalom” {la paz esté contigo}. Dar la paz también es parte de la liturgia católica.

Etimológicamente la palabra paz proviene del latín *pax*, y se relaciona con el verbo *pacisci*, que significa “acordar” o “hacer un trato” (de su participio *pactum* deriva la palabra “pacto”). Los romanos, por ejemplo, usaban el verbo *pacare* que significaba “pacificar” mediante conquista o acuerdo. Algunos de los significados de esta palabra son: “situación y relación mutua de quienes no están en guerra”, “virtud que pone en el ánimo tranquilidad y sosiego”, “sosiego y buena correspondencia de unas personas con otras, especialmente en las familias”, “pública tranquilidad y quietud de los Estados, en contraposición a la guerra o a la turbulencia”. Sus sinónimos son: tranquilidad, sosiego, armonía, calma, reposo, concordia, conciliación, acuerdo, amistad, quietud, unión (RAE, 2014).

De acuerdo con estos significados –todos ellos relacionados entre sí– se puede entender la paz como aquella tranquilidad que procede del orden y de la unidad de voluntades, como la serenidad existente donde no hay conflicto.

También puede hablarse de paz social como el entendimiento y buenas relaciones que existen entre los grupos, clases o estamentos sociales dentro de un país; lo que llevaría a hablar de una cultura de paz cada vez más necesaria en la sociedad pluralista.

Educar para la paz en una sociedad justa es un proceso que supone la lucha contra problemas y conflictos de violencia presentes en todo el mundo. La misión de la educación es darles respuesta en todos los ámbitos, convirtiéndose así en un continuado intento de crear futuros más justos para todos. Finalmente, debe lograr crear una nueva sensibilidad que favorezca la aceptación y comprensión del otro.

Se define la “educación para la paz” como el proceso de adquisición de los valores, conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos necesarios para conseguir la paz, que es entendida como vivir en armonía con uno mismo, los demás y el medio ambiente.

La necesidad de educar para la paz es de contingencia mundial e implica a organizaciones internacionales. Así, la Organización de Naciones Unidas (ONU) se ha referido al tema de la educación para la paz en numerosas declaraciones. Redactada en la asamblea General de 1999, la Carta de las Naciones Unidas dirigida a la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, hace alusión a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y reconoce que "la paz no es sólo la ausencia de conflictos". En esta misma Asamblea General se firmó un documento titulado Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, en el que se proponen medidas para promover una "Cultura de la Paz", principalmente, por medio de la educación. En ese mismo año 1999 la UNESCO, representada por Koichiro Matsuura, declara que la Educación para la Paz es de "fundamental importancia para la misión de la UNESCO y la ONU".

Se entiende entonces que la educación para la paz pasa a formar parte de la educación de los derechos humanos, por lo que debe ser entendida como la propia educación, es decir, como un derecho. Este pensamiento lo han puesto de manifiesto investigadores de las ciencias de la paz como Betty Reardon (1997) y Douglas Roche (1993). También Tuvilla en 1998 señala que una propuesta integradora debe considerar los componentes de la educación para la paz que tienen como contenidos básicos aquellos que se derivan de los derechos humanos, ya que permiten intervenciones globales y posibilitan interconexiones entre los contenidos de los propios componentes.

Según los planteamientos expuestos y de acuerdo con las declaraciones de las organizaciones internacionales, la educación para la paz y la cultura para la paz transitan esencialmente a través de la educación. Probablemente sea la escuela el lugar ideal para realizar esta tarea y lograr un cambio en la sociedad, puesto que se ha convertido en el espacio que debe asegurar a las nuevas generaciones un mundo de todos, con todos y para todos, un mundo en paz en donde cada persona tenga su lugar sin distinción de ningún tipo, aprovechando las diferencias y diversidad como una posibilidad de aprendizaje (Flecha, 2010) y proporcionar igualdad de oportunidades de aprendizajes de calidad a los hijos de todos (Zcheiner, 2009).

La escuela posee un rol socializador. Es el lugar donde el estudiante construye su identidad social, le permite aprender a vivir entre normas y sistemas que favorecen su interacción, estilo de vida, oportunidad de participación y toma de decisiones. La influencia que ejerce la escuela como espacio socializador debe reflejarse en el ethos que sea capaz de generar la institución. En concordancia, el clima positivo debe desarrollarse en cada aula donde el juego de las interacciones que se produzcan entre los entes que la componen sea un reflejo de la educación para la paz que se respire y se viva en el centro.

Educar para la paz en el centro escolar significa resolver los conflictos personales, sociales y ambientales de una manera no violenta, y se convierte en una tarea fundamental del maestro, que debe ser capaz de crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia basada en el respeto y valoración de las diferencias, que favorezca la comprensión y apoyo mutuo entre los estudiantes y los docentes.

En cada aula se producen relaciones directas y personales entre sus miembros, especialmente entre profesor y alumno. La intensidad de las relaciones que se producen entre ellos ejerce una influencia directa e indirecta hacia los estudiantes, proporcionándole un primer marco de valores, normas y actitudes. El tercer pilar propuesto por Delors está muy influido por la actitud del maestro y por su relación con los alumnos.

La convivencia es una situación de entrada al mundo de los valores supra individuales, como el de la comunicación interpersonal. Se saluda, se conversa, se escucha, se acompaña, se pertenece, se acepta un compromiso con y por el otro. Se debe lograr que cada educando que forme parte del grupo satisfaga sus necesidades o intereses.

Propiciar la educación para la paz posiblemente ayude a alcanzar la justicia social, pues ambos tópicos consideran valores universales como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, entre otros, como base para crear sociedad más justa. La teoría de la paz está íntimamente relacionada con la teoría del desarrollo y con la idea de justicia social (Galtung, 1969; Lederach, 2000).

1.3.1. El significado de la paz en sociedades pluralistas

Una sociedad es más justa si es capaz de atender las necesidades de cada uno de los grupos que la componen, reconocer la identidad propia, valorar la dignidad humana que cada individuo posee por el hecho de ser persona y promover la convivencia pacífica. En consecuencia, el cambio que debe provocar la justicia social requiere de una acción valiente y fuerza de voluntad en la búsqueda de una vida justa y pacífica para todos. Visto de esta manera, la justicia debe ser comprendida como el contexto específico en relación con la inconmensurabilidad y las muchas y diferentes esferas que manifiesta la sociedad.

Al igual que otros temas revisados en este capítulo, numerosos autores contemporáneos se han dedicado a trabajar el concepto y los diferentes significados que puede llegar a tener la paz en la pluralidad de contextos en que puede ser utilizada.

En el camino que se transita hacia la conformación de una nación planetaria multicultural, multifacética y con múltiples matices, se debe considerar la importancia que tiene cada uno de los individuos que la componen y lo que, desde su propia peculiaridad, pueden aportar en la construcción de esta nueva sociedad. Estas particularidades son las diferencias y la diversidad ante las cuales se debe ser receptivo y para valorarlas en justicia. Para esto es necesario educar tanto en los derechos humanos como en la aceptación y valoración de la diversidad de las personas.

El preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se abre con las siguientes palabras: “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana...” Y sostiene posteriormente en los artículos 1 y 2:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (Art.1)

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (Art. 2).

La carta fundamental de los Derechos Humanos es considerada como un mapa orientador para el desarrollo de las naciones, por poseer una visión humanista y universal. Reflexionar sobre esta Declaración y tomar conciencia de los derechos humanos posibilita una convivencia más armónica y respetuosa que considera la particularidad y diversidad de las personas, pues establece: “la certidumbre de que cada uno de los seres humanos tiene una existencia particular, irreproducible e imprescindible cuya identidad se construye en la libertad, en la convivencia social fundada en la participación, la justicia y la solidaridad”.

A medida que los niños y niñas se desarrollan, van experimentando relaciones con diversos grupos, ya sea en la escuela o en la calle en los que desempeñan roles distintos a los ejecutados en la familia y pueden ser objeto de expectativas y demandas también diferentes. Cada grupo tiene su propia cultura, que es compartida por sus miembros, a los que concede un sentimiento de pertenencia y de identidad. Este rasgo es positivo puesto que concede seguridad y estabilidad a sus miembros; pero puede transformarse en negativo cuando conduce a la marginación o exclusión de los que no comparten los supuestos que confirman al grupo.

La escuela es el lugar donde se tienen las primeras experiencias de cómo está conformada la sociedad, pues allí conviven personas de diferentes edades, religiones, posturas políticas, gustos musicales, grupos sociales, barrios y formas de pensar.

El docente tiene la importante misión de enseñar a sus alumnos las habilidades necesarias para que puedan interactuar en los distintos grupos y sean capaces de participar en un diálogo permanente de construcción de valores y de resolución de conflictos, y de acentuar la importancia del respeto a los demás, el reconocimiento de las diferencias, el respeto a los derechos humanos y el trabajo por la paz entre los pueblos y la justicia social.

En este sentido, justicia social y responsabilidad social pueden ser tratadas como sinónimos. Así, la justicia social tiene que velar por una convivencia que se refleje en la cultura de una sociedad pacífica. Una cultura que, por una parte, reconoce la igualdad, la justicia y la solidaridad como ideales de una sociedad verdaderamente democrática y, por otra parte, es capaz de valorar y respetar los valores básicos que rigen la convivencia humana: la comunicación, el reconocimiento de la identidad cultural propia y el respeto a

otras identidades culturales, así como a la necesidad de identificar, plantear y resolver conflictos y problemas de la vida diaria.

Aquellas sociedades que se tildan de multiculturales, multiétnicas, plurales, democráticas y pluri-religiosas, adquieren una responsabilidad social respecto al aprendizaje de la convivencia como uno de los retos educativos principales de una escuela de calidad.

La justicia social debe considerar las nociones fundamentales de igualdad y de derechos humanos, y éstas deben promoverse a escala individual, local, nacional y mundial. La justicia es imprescindible para que los individuos puedan desarrollar sus capacidades por completo y para que se pueda instalar una paz duradera en el mundo.

La justicia social y la paz en las sociedades pluralistas son responsabilidad de “todos”.

1.3.2. Valores irrenunciables para vivir a la luz de la justicia social

La justicia social se relaciona con la mayoría de los valores universales; sin embargo, algunos de ellos resultan irrenunciables para fomentar y vivir la justicia social. Valores como el respeto, la solidaridad y la tolerancia, deberían operar como principios fundamentales en el proyecto planetario de educación para la paz.

Lograr la paz verdadera ayudará a conseguir mayor justicia social. El trato respetuoso a las personas como seres particulares y singulares, la tolerancia a las ideas distintas u opuestas, y la solidaridad como una cultura de ayuda mutua generarán una civilización más pacífica y centrada más en un “todos” que en un “yo” individualista.

A pesar de las adversidades en el camino hacia la conformación de una ciudadanía mundial, la educación es un baluarte y la esperanza de la humanidad, y como tal debe aportar las estrategias necesarias que ayuden a conocerse entre todos para aprender a trabajar colaborativamente en la transformación de la realidad económica y social hacia un mundo más vivible y más justo. En este contexto, la escuela del siglo XXI, y con ella la sociedad de la información, pueden ayudar a encontrar la ruta, superando los obstáculos, para construir la sociedad nueva que se imagina y desea.

1.3.2.1. En el contexto de justicia social, el respeto es prioridad

Parte de la madurez de los grupos sociales es aprender a vivir con diferencias y discrepancias. Por lo tanto, uno de los objetivos prioritarios de la educación en los tiempos actuales es enfrentar y tratar de borrar las marcas provocadas a las personas por el rechazo, instando a la sociedad a vivir y a poner en práctica el respeto. Sin duda este valor se convierte en la clave para vivir en comunidad sin roces provocados por la no aceptación de las diferencias.

Desde esta perspectiva, el valor del respeto permitiría a la sociedad vivir en paz y en sana convivencia, creando un ambiente de seguridad y cordialidad; además, este valor exige un trato amable y cortés hacia los demás; permite la aceptación de las limitaciones ajenas y el reconocimiento de las virtudes de los otros. Evita ofensas e ironías y no permite que la violencia sea el medio para imponer criterios. De esta manera, el respeto se transforma en la esencia de las relaciones humanas, de la vida en comunidad, del trabajo en equipo, de la vida conyugal o de cualquier relación interpersonal, ya que reconoce la autonomía de cada ser humano y acepta el derecho a ser diferente.

Etimológicamente la palabra respeto proviene del latín *respectus*, que significa “atención” o “consideración”. Según la Real Academia Española (RAE, 2014) el respeto se relaciona con la veneración o el acatamiento que se hace a alguien. Implica tener miramiento, consideración y deferencia. De acuerdo a estos conceptos, el respeto significa ver al otro con una mirada valorativa por su dignidad o por su esencia de ser. De esta manera, se convierte en el reconocimiento del valor inherente que tiene como persona, indistintamente de las características personales que lo distinguen.

La grandeza de la vida está presente en cada uno, por lo que todo ser humano tiene el derecho a vivir con respeto y dignidad. Los derechos innatos de los individuos y de la sociedad deben ser reconocidos como el foco central para lograr que las personas se comprometan con un propósito más elevado en la vida.

De acuerdo con Zajda (2010), un genuino educador de justicia social está dispuesto a ver otras perspectivas que difieren de las suyas propias de manera objetiva y sin juzgar.

El respeto permite tener interacciones sociales positivas, aceptando al otro, sus perspectivas y puntos de vista. Esto no quiere decir que el educador para la justicia social deba estar dispuesto a aceptar la posición de degradación de otro, sino al contrario: evalúa críticamente lo que comprende basado en lo que es humano, equitativo, y justo.

El respeto es lo que mueve al educador para la justicia social para participar en el análisis de otras perspectivas objetivamente y con un espíritu de entendimiento. Sin embargo, esto no implica acuerdo; más bien refleja un clima de respeto.

Para Zajda (2010) el respeto, la aceptación y la dignidad deberían estar conectados para permitir a los individuos su autoevaluación, considerar sus propias posiciones y pasar a la acción cuando se cometen injusticias contra otros. El respeto es la posición merecida de aceptación que permite a los otros mantener su dignidad a la luz de sus diferencias de opiniones y posiciones. Implica reconocer en sí y en los demás los derechos y las obligaciones. Este autor lo sintetiza en la frase “no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti”.

La convivencia en la diversidad se hace posible por la vía del respeto mutuo. Además, propicia la resolución de los conflictos por la vía del diálogo, pues cada individuo involucrado intenta ponerse en el lugar del otro. Por otra parte, el respeto mutuo supone

el reconocimiento de que vivimos en un mundo diverso tanto en las capacidades como en otros ámbitos, y en este entorno los distintos individuos se pueden enriquecer.

1.3.2.2. Una sociedad justa necesita vivir en solidaridad

La palabra solidaridad apareció a finales del siglo XVIII y su uso se generalizó en el siglo XIX. A partir de entonces su atractivo ha ido aumentando sin cesar hasta convertirse en la palabra de moda. No solo aparece constantemente en los discursos, en las conversaciones cotidianas y en la letra impresa, sino que en Francia se llegó a crear un ministerio de la Solidaridad y en Polonia tomó ese nombre el famoso sindicato formado por Lech Walesa (González-Carvajal, 1996; citado en Elexpuru y Medrano, 2002).

Etimológicamente, la palabra solidaridad proviene de la expresión jurídica latina *in solidum* que significa en “bloque” y refleja el hecho de que las personas forman una realidad compacta, en bloque, y se expresa en la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común; es decir, se preocupa por el bien de todos y cada uno, y a menudo es acompañada por el sentimiento de sentirse responsable de los otros.

La solidaridad puede entenderse como sinónimo de igualdad, fraternidad, y ayuda mutua; y es cercana a los conceptos de responsabilidad, generosidad, desprendimiento, cooperación y participación.

Para la teología, este valor se encuentra estrechamente vinculado a la fraternidad de todos los hombres; una fraternidad que impulsa a buscar el bien de todas las personas por el hecho de que todos son iguales en dignidad gracias a la realidad de la filiación divina. Para la concepción cristiana de la organización social y política, la solidaridad es uno de sus principios básicos y constituye el fin y el motivo primario del valor de la organización social. Su importancia es radical para el buen desarrollo de una doctrina social sana. Para el derecho, la solidaridad implica una relación de responsabilidad compartida, de obligación conjunta.

Cuales quiera que sean los argumentos jurídicos, filosóficos o morales que se esgriman a favor de la solidaridad, cualquier hombre que acepte la justicia como la constante y perpetua disposición de dar a cada quien lo que por derecho le corresponde, sabe observar en la solidaridad una verdadera exigencia de la justicia misma y un llamado urgente de caridad universal (González Carvajal, 1996, citado en Elexpuru y Medrano, 2002).

El antecedente inmediato de este valor puede rastrearse en el periodo de la Ilustración y en la Revolución Francesa bajo la etiqueta de fraternidad, empapado de una especie de misticismo que alude al sentimiento, al cariño mutuo que desmonte los egoísmos y las rencillas.

La solidaridad o fraternidad fue el tercero de los ideales que universalizó la Revolución Francesa. Un valor imprescindible para comprender en términos justos el ideal de justicia - base de la ética- es el sentimiento de solidaridad, que por una parte ha de llevar a

denunciar las injusticias y por otra a compensar las insuficiencias de la justicia... la solidaridad ha de ser vista como ayuda, apoyo. La colaboración de todos es el camino hacia la justicia (Camps, 1994, citado en Elexpuru y Medrano, 2002, p. 114).

Según González Carvajal (1996, citado en Elexpuru y Medrano, 2002), el término solidaridad adquirió posteriormente un significado ético para designar la convicción de que todos los seres humanos forman una comunidad a cuyas cargas se debe contribuir y de cuyos servicios se tiene derecho a beneficiarse. Por tanto, la solidaridad exige una doble actitud; una conciencia de nosotros, es decir, un orden social compartido y que se desea seguir compartiendo, y una disposición de renuncia o sacrificio personal por el bien común.

La solidaridad surge a la sombra de la justicia, y desde la perspectiva del modelo de Hall-Tonna (2001) condensa el desarrollo moral individual. Es una aportación a la sociedad.

La solidaridad es una relación entre seres humanos derivada de la justicia, fundamentada en la igualdad y enriquecida por la caridad, en la cual una persona asume como propias las cargas de otro y se responsabiliza junto con éste de dichas cargas. Para que haya solidaridad se requiere al menos dos personas: una necesitada y otra solidaria. La finalidad es el ser humano necesitado. Se trata de dar o ayudar sin recibir nada a cambio y muchas veces de manera anónima. La solidaridad existe porque el ser humano como ser social, necesita de otros, y los otros necesitan de él.

Un educador para la justicia social debe tener claro que la solidaridad es el modo natural en que se refleja la sociabilidad, se comparten las cargas y se ayudan unos a otros para crecer juntos. Es consciente de que el bien de cada estudiante es el bien de toda la clase, así como el bien de una persona en sociedad es el bien de todos sus habitantes, y el bien de una sociedad se transforma en el bien de todas las sociedades. El profesor ha de inculcar con su ejemplo que la solidaridad es una señal de que el ser humano no vive solo y no puede prescindir del otro, y que nadie puede alejarse de las personas e intentar desarrollar sus capacidades de manera independiente. Para un docente, ser solidario significa establecer y mantener una relación de colaboración y cooperación permanente con los demás.

La persona no tiene sentido si no está abierta al otro, si no trata de mirar al otro, de fomentar la participación, la interdependencia y la globalidad de los problemas. Solidaridad es la actitud de quienes se adhieren a las problemáticas de terceras personas y se ponen a disposición para trabajar o participar activamente en la búsqueda de soluciones o de beneficios, para quienes se muestran necesitados de tal apoyo, sean débiles o necesitados.

Desde el punto de vista global, para llevar a cabo la solidaridad entre las naciones, hace falta visualizar al planeta entero como una verdadera sociedad de sociedades, en donde realmente todos son responsables de todos.

El valor de la solidaridad supone la constatación de que los grandes problemas

sociales que hoy afectan a todos, más allá de países o fronteras, tienen carácter planetario. La solidaridad en el ámbito internacional sólo es comprensible cuando se tienen por

verdaderamente iguales en derechos todas las naciones, independiente de la influencia económica o cultural que pueda tener dentro de un mundo que favorece la globalización.

1.3.2.3. La tolerancia para la justicia social no es soportar al otro

En una sociedad multicultural y justa necesitamos cultivar dentro de las personas los valores de tolerancia y aceptación que enseñan a vivir con ese deseo de ser diferentes. Por lo tanto, diferencia, diversidad y alteridad se convierten en el centro de una definición desde una perspectiva ética en la base de la justicia social. Se trata de llegar a compartir una buena vida con y por otro en instituciones justas.

Según Ricoeur (1992), una “Sociedad abierta y pluralidad moral son los rieles por los que circula la locomotora tolerancia. Dogmatismos, fanatismos, prejuicios y etnocentrismos pueden hacerla descarrilar. Respeto, convivencia y diálogo son su carta de presentación” (citado en Dictionary Grant, Ladson-Billing, 1994, pp. 247-8).

El valor de la tolerancia comienza a aflorar en el fragor de las luchas religiosas propiciadas por la Reforma y la Contrarreforma del siglo XVII. Concluida la Guerra de los 30 años, la paz de Westfalia firmada en 1648 establece el principio de tolerancia religiosa. Religión e intereses políticos comienzan a delimitarse. Protestantes y católicos superaban el acuerdo de la paz de Augsburgo de 1555, en la que se le otorgaba al soberano la capacidad de elegir la religión de sus súbditos. En esos tiempos el absolutismo reforzaba el poder de los monarcas. Una vez superada la obsesión de unidad (un solo rey, una sola religión) se comienza a tolerar las diferencias y a ponerse en solfa la vieja sentencia de Epicuro: “Las religiones y las patrias son la causa de la mayoría de las desgracias de la humanidad”. Por otra parte, Locke, con su carta sobre la tolerancia, y Voltaire, con su tratado sobre la tolerancia, abren las puertas a la filosofía, a la vez que asientan sus bases. Posteriormente, se amplía el ámbito de este valor a la política, las relaciones humanas, las diferencias culturales, étnicas, religiosas lingüísticas políticas, etc., preparando de alguna manera a vivir en una sociedad plural y compleja, sometida a profundos, inevitables y rápidos cambios (Ortega y Gasset et al 1996).

Según Morín (2007), existen cuatro grados de tolerancia: El primer grado es el que ha expresado Voltaire, que obliga a respetar el derecho de proferir un propósito que parece innoble; no se trata de respetar lo innoble, afirma; se trata de evitar que se imponga la propia concepción de lo innoble para prohibir una palabra. El segundo grado no se puede separar de la opción democrática: lo justo para la democracia es que sea nutrida de opiniones diversas y antagónicas; de esta manera, el principio democrático obliga a cada uno a respetar la expresión de las ideas antagónicas a las suyas. Un tercer grado es el concepto presentado por Niels Bohr, para quien el contrario de una idea profunda es otra idea profunda; dicho de otra manera, hay una verdad en la idea antagónica a la nuestra y es esta verdad la que hay que respetar.

Finalmente, el cuarto grado proviene de la conciencia de las enajenaciones humanas por los mitos, ideologías, ideas o dioses, así como de la conciencia de los desvíos que llevan a los individuos mucho más lejos y a un lugar diferente de donde quieren ir. La tolerancia vale para las ideas, no para los insultos, agresiones o actos homicidas. Morín (2007) subraya:

La verdadera tolerancia no es indiferente a las ideas o escepticismos generalizados; ésta supone una convicción, una fe, una elección ética y, al mismo tiempo, la aceptación de la expresión de las ideas, convicciones, y elecciones contrarias a las nuestras. La tolerancia supone un sufrimiento al soportar la expresión de ideas negativas o, según nosotros, nefastas, y una voluntad de asumir este sufrimiento (Morín, 2007, p. 55).

Cuando Morín señala que “la tolerancia supone sufrimiento” no se encuentra alejado de la realidad ya que, en general, el ser humano no ha desarrollado completamente la tolerancia a la crítica y suele causar dolor cuando se reciben comentarios de tipo negativo, especialmente cuando lo son hacia la persona. De igual forma, un niño puede sentirse menoscabado por ciertos comentarios o sufre cuando sus opiniones no son compartidas por sus iguales, lo que da lugar a reacciones negativas hacia los compañeros.

Es responsabilidad de la familia y del docente educar para la tolerancia a la frustración, de manera que los niños la desarrollen para evitar sufrimientos más adelante y que puedan desenvolverse de mejor manera dentro de los grupos.

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) establece que uno de los objetivos de los educadores debe ser:

reparar al niño y niña para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, practicar la paz, la tolerancia, la igualdad de los sexos y la amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y con las personas de origen indígena” (Siraj-Blatchford 1995, p. 100).

Desde el punto de vista de la justicia, tolerar no se debe transformar en soportar al otro, sino más bien debe significar aceptar al otro con las características que le son propias y sus diferencias de opinión, de manera que se supere el sufrimiento. También es necesario educar y educarse en la reflexión crítica, para que desde temprana edad se produzca la experiencia de escuchar las opiniones de los otros hacia uno mismo. La constante autoevaluación de los propios actos y el diálogo constructivo, sin duda, serán aportes para la comprensión de la complejidad del ser humano.

Un educador para la justicia social es un profesional reflexivo que dialoga, es abierto a escuchar, a conversar y a respetar sin descalificar, humillar, ni juzgar; practica la democracia dentro del aula; comprende la particularidad e individualidad de cada uno de sus alumnos y por ello puede atenderles de forma personalizada; y con su ejemplo enseña la tolerancia, respetando la diversidad y reconociendo el aporte que cada uno pueda hacer al grupo clase.

Finalmente, parece apropiado citar el Programa de Educación para el Desarrollo que impulsa la UNICEF, ya que se encuentra estrechamente relacionado con lo esperado de la Educación para la justicia social. Esta cita señala lo siguiente:

La Educación es un proceso que fomenta el desarrollo, en niños, niñas y jóvenes, de actitudes y valores tales como la solidaridad a nivel mundial, la paz, la tolerancia, la justicia social y la toma de conciencia respecto a cuestiones ambientales, dotando a esos grupos de los conocimientos y aptitudes que les permitan promover esos valores y generar cambios en sus propias vidas y en las de su comunidad, tanto a escala local como global. Su fin último es promover la ciudadanía global (UNICEF, 2010, p. 6).

Si bien la justicia social se relaciona con casi todos los valores universales, el respeto por los demás como personas particulares y singulares, la solidaridad como una cultura de ayuda mutua, y la tolerancia por las ideas distintas u opuestas, actúan como principios fundamentales en el proyecto planetario de educación para la paz y propician una civilización más pacífica y centrada más en un “todos” que en un “yo” individualista. Por tanto, es posible que la educación para la paz dé como resultado una educación para la justicia social, y que educación para la justicia social entregue como resultado una educación para la paz.

1.4. Retos y perspectivas

Los investigadores y autores que trabajan sobre la justicia social hoy día siguen basándose en la teoría de justicia social de Rawls (1971) centrada en la equidad. Incluso la teoría actual, como es la de Amartya Sen (2010), parte de la Teoría de John Rawls para censurarla y ampliarla definiendo nuevos principios de la justicia en función de las vidas y libertades de las personas.

Uno de los retos actuales de la sociedad, respecto de la justicia social, es impulsar nuevas políticas que ayuden a lograr una educación justa socialmente, que sea capaz de responder al mismo tiempo a los imperativos de la integración planetaria, nacional y local. Debe llevar a todos a tomar conciencia de la diversidad y a respetar a los demás, ya se trate de sus vecinos inmediatos, de sus colegas o de los habitantes de un país lejano.

Para que surja una educación realmente pluralista, será necesario replantear los objetivos, remodelar los contenidos y los programas de los establecimientos escolares de tipo clásico e imaginar nuevos enfoques educativos y métodos pedagógicos.

PRIMERA PARTE:

ESTUDIO TEÓRICO

CAPÍTULO 2:

JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN

La educación se ve obligada a propiciar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él.

(Jacques Delor, 1996)

2

Las diferentes teorías de justicia revisadas en el Capítulo 1 han permitido clarificar los problemas sociales que se han arrastrado a lo largo de la historia, así como contextualizar la situación actual: una sociedad pluralista, multicultural y diversa que plantea múltiples desafíos, a los cuales se debe dar respuesta de forma urgente para evitar mayores desastres y muertes de personas que claman por la justicia.

La educación, señala el Informe de la UNESCO (1997), es la encargada de dar las respuestas que necesita esta sociedad. De acuerdo con ello y con los planteamientos de la justicia social, en este capítulo se revisará de qué manera se relacionan los términos “educación” y “justicia social”. Se presenta a los investigadores de la educación del siglo XX y XXI que han intentado dar respuesta a la justicia social desde el ámbito de la educación. Se describen conceptos de igualdad, equidad, educación inclusiva y calidad; términos utilizados por los Estados en la actualidad para calificar el tipo de educación que se imparte. Se expone, en definitiva, el enfoque de la educación para la justicia social.

2.1. Educación para la justicia social. Un nuevo paradigma

El siglo XXI invita a una nueva forma de ver la educación desde el enfoque de la justicia social. Si bien el término no es nuevo y en algunos países anglosajones se trabaja con él desde hace ya varias décadas, en España ha comenzado a introducirse en la educación durante las últimas décadas; en tanto que en Latinoamérica, donde hasta hoy lo más cercano eran sólo las nociones de inclusión y escuela para todos, la idea de justicia social ya tiene sus primeros matices con la aparición de los movimientos sociales que han comenzado a gestarse.

Los planteamientos teóricos sobre justicia social revisados anteriormente demuestran que para alcanzar de manera efectiva este tipo de justicia, la responsabilidad recae necesariamente en las políticas sociales que operan a través de los sistemas educativos, los cuales deben convertirse en la base fundamental del gran tema de la educación, además de asumir la gran responsabilidad social que ello implica para la sociedad.

Esta responsabilidad social requiere que la atención a las necesidades sea prioritaria sobre la demanda que deriva del sistema estratificado de distribución de roles en la sociedad. La justicia reclama igualdad y equidad en las transacciones privadas, los salarios, y la propiedad de bienes, tanto como la igualdad de oportunidades de participación en los beneficios públicos generados por la sociedad entera, como la seguridad social, el cuidado de la salud y la educación. Desde este concepto de justicia,

todas las personas deberían compartir el bienestar material, al menos al nivel de cubrir las necesidades humanas básicas.

2.2. Aportes teóricos a la justicia social desde la educación

De acuerdo con Castillo Inzulza (2007), la educación de las personas y el crecimiento de las sociedades comienza con los niños; y los niños empiezan su aprendizaje sobre los derechos humanos y cómo se construye una sociedad más justa cuando ven que los adultos y las instituciones, además de hablar de esos derechos y de esa sociedad soñada, se esfuerzan en ponerla en práctica. El desafío para la sociedad está entonces en modificar su visión y su actitud y actuar ante la educación desde la más temprana edad, asegurando de esta forma los cimientos de la verdadera educación. Es decir, la sociedad debe asegurarse de que los niños se puedan dar cuenta de la dignidad que traen consigo al nacer y puedan comenzar a ser inmediatamente lo que están llamados a ser en la vida.

Los enfoques de la teoría y la práctica adoptados por la justicia social en Educación tienen su origen en los derechos civiles de los movimientos sociales que se han estado produciendo en estos últimos cuarenta años. Conceptos como justicia social, opresión y liberación, evaluación y transformación de las prácticas culturales y los sistemas en los que la discriminación está arraigada, se han convertido en categorías centrales de análisis.

También la Declaración de los Derechos Humanos del siglo XX ha ayudado a tomar conciencia sobre la condición y dignidad del ser humano. Según Paulo Freire (1976), los derechos humanos y la libertad de todas las personas son fundamentales para el tratamiento de la justicia. Pues sólo la práctica de la libertad permite al ser humano descubrirse y conquistarse en forma reflexiva como sujeto de su propio destino.

Freire piensa que las personas pueden construir su propia realidad, reflexionar y analizar el mundo en que viven, no para adaptarse a él sino para transformarlo. Cree que a través de la pedagogía, el oprimido puede tomar conciencia de su realidad y sólo entonces podrá luchar activamente por su emancipación, es decir liberarse de la opresión a la que se encuentra sometido. Para este autor educar no es recaer en actos mecánicos que sólo sirven para crear “depósitos de palabras” asociados por estructuras, sino crear nuevas estructuras de pensamiento capaces de hacer reflexionar a los estudiantes sobre la sociedad en que viven, sus necesidades y problemas (Pujol, 2007).

Las ideas sobre la educación de Freire se encuentran totalmente vigentes y son consideradas a nivel mundial en la mayoría de los programas de formación docente, en aquellas instituciones que se definen a sí mismas como luchadoras por los derechos de libertad, igualdad y equidad de las personas, y que creen que la educación es el único medio para acabar con las desigualdades, inequidades, injusticias y pérdida de libertad, y para lograr transformar el mundo.

En la actualidad, en el entorno educativo, el término justicia social sigue siendo confuso, a pesar de los múltiples aportes tanto desde la práctica (Bigelow. Et al., 2011)

Christensen, 2009; Cochran-Smith, 2004) como desde la teoría (North, 2006; Zembylas y Chubbuck, en prensa).

Novak (2000) advierte de la importancia de tener presente que el uso que se hace del término “justicia” en los discursos educacionales es principalmente “social”, es decir, pierde el sentido al alejarse de los valores y virtudes. En este caso el adjetivo “social” de la justicia se refiere a algo que emerge de un ideal abstracto de “justicia legal” impuesto desde arriba. Novak considera que uno de los factores clave en el logro de la justicia social es la emergencia de un consenso sobre cómo la sociedad está trabajando de manera justa, permitiendo a los individuos la mayor libertad posible según el rol que tienen dentro de ésta.

Algunos autores se han centrado en el sistema educativo, pues consideran que una adecuada intervención en él es necesaria para lograr transformaciones profundas en la sociedad. Éste es el caso de Ayers, Quinn y Stovall (2009), quienes tratando de dar un sustento teórico que avale su posición, presentan tres principios o pilares en los que se debería apoyar la justicia social en educación: (1) La equidad, representada en el igual acceso para todos los niños y todas las niñas a los desafíos de las experiencias educacionales. (2) El activismo, principio de agencia y la participación plena de todos los agentes educativos. Y (3) La alfabetización social, el principio de relevancia y la resistencia a los efectos aplastantes del materialismo, consumismo y poder de la supremacía blanca.

Esta propuesta intenta abordar la justicia social en educación desde el ámbito de las políticas educativas, ya que supone un cambio de principios en el sistema educativo.

Una visión humanística general del sistema educacional es presentada en el artículo “Simples gestos de humanidad en educación” de Guzman, Johannessen y Unterreiner (2008, citados en Zajda, 2010), donde la justicia social es definida como simples “gestos de humanidad” entregados incondicionalmente a quienes lo necesiten y como una ideología de la condición humana. El aspecto central de esta visión es el hecho de que la justicia social es una llamada a realizar acciones transformadoras necesarias para avanzar en la equidad, la igualdad de acceso a la educación, la libertad de discriminación y los principios de una sociedad democrática. Al igual que la propuesta de Ayers y sus colaboradores, esta visión supone un cambio a nivel de políticas educativas, que necesariamente deben ser abordadas por los organismos competentes. Batti, Gaine, Gobbo y Leaman (2007), consideran que si estas políticas fueran iluminadas por las orientaciones filosóficas políticas que poseen una postura particular y relevante sobre justicia social, podrían entregar nuevas perspectivas para tomar decisiones educacionales de proceso, además de tener implicaciones profundas en la modificación del currículum y los contenidos. Estos autores insertan un elemento nuevo y más práctico para abordar la justicia social: la “transformación del currículum”.

La justicia social ha sido considerada también por otros investigadores, tales como Zeichner (2006), Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt y McQuillan (2009), y Whipp y Chubbuck (2009), quienes piensan que el énfasis tiene que estar en la necesidad de analizar y transformar los problemas estructurales del currículum. Esta visión cree

firmemente que para que exista la justicia social real en educación y se logre transformar el proceso educativo, deberían realizarse intervenciones de tipo curricular; las cuales, necesariamente, implican verificar si las metodologías utilizadas son congruentes con el enfoque planteado. Los conceptos de justicia social son pertinentes a las cuestiones de contenido y metodología, señala Griffit (2010).

En una postura más práctica y enfocada en el proceso educativo, Young (1990) señala que la justicia social en la educación debe prestar atención a los recursos que los individuos, familias y comunidades tienen para llevar a cabo el cambio personal y social y la transformación de las instituciones. Por lo tanto, debería poner atención a lo siguiente: *a)* Los procesos, que deberían tratar de mantener un equilibrio entre lo emocional y lo cognitivo; *b)* las intervenciones estructurales. El análisis de los sistemas sociales debería comprender las relaciones sociales que se dan dentro y entre las familias, la escuela y las comunidades, y *c)* En las prácticas educativas se debería atender el desarrollo de competencias por medio de la colaboración y la interrelación.

Young se refiere a un sistema educativo que no sólo debe interesarse por el desarrollo cognitivo y por los resultados cuantitativos del aprendizaje, sino además poner atención a los procesos sociales y emocionales de relación que se dan en y durante el proceso educativo, y dentro y fuera del centro, y que atañen a todos los participantes, repercutiendo finalmente en la sociedad; pues en términos generales y más complejos, según Griffit 2010 la justicia social es el interés en lo que se piensa que es correcto, justo y bueno para una sociedad.

Por otra parte, Nancy Fraser (citada en Bates, 2006) considera que la justicia social de estos tiempos, en función de la educación, debería tener tres características: (1) La “distribución” según la economía de mercado, de manera que las recompensas económicas se ajusten a las posibilidades que tienen las personas de acceder a la educación. (2) El “reconocimiento”, con relación al valor cultural, eliminando así las prácticas de exclusión. Y (3) la “representación”, referida a la posibilidad de participar en la articulación de la educación, con las organizaciones sociales, la justicia y la política pública.

Con las características mencionadas, esta autora sugiere tres requisitos que las políticas educacionales debieran considerar como una manera de responder a los principios de la justicia social: (1) La reparación de la mala distribución de acceso a la educación a través de la redistribución de los recursos públicos en las zonas de mayor necesidad. (2) La reparación de la falta de reconocimiento a través de la aplicación de las políticas de inclusión y el retiro del apoyo público a las formas institucionalizadas de la exclusión, sea cual fuere su base. Y (3) la reparación de la democratización de la educación, a través del desarrollo de las capacidades de liderazgo que faciliten la participación de todos en la sociedad del conocimiento, y el disfrute de su compleja diversidad técnica y cultural.

Para Chapman y West-Burnham (2010), una sociedad comprometida con la justicia social debería asegurar a todos los niños la posibilidad de crecer de forma óptima en los distintos niveles. Una sociedad justa socialmente asegura a cada niño,

independientemente de su origen social, parental, étnico o cualquier otra variable, el derecho a tener los beneficios de crecer en una sociedad moderna y democrática en términos de igualdad y equidad.

Como se ha planteado, la justicia social y su efectivo desarrollo a través de la educación, son responsabilidad de todas las personas, comenzando por los centros e instituciones.

2.3. Enseñanza de la justicia social en el aula escolar

El trabajo que realiza cada profesor dentro del aula con sus estudiantes es de gran trascendencia. A este respecto, distintos autores han dado a conocer lo que consideran como justicia social en educación y la responsabilidad que le compete al ejecutante principal, el docente.

Tate (2001) se refiere a la justicia social como la acción que realiza el profesor hacia el desarrollo de ambientes de aprendizaje que apoyan a todos los estudiantes para aprender, con la convicción de que cada uno de ellos tiene derecho a una educación y aprendizajes de calidad. En cierta medida este pensamiento coincide con Sharon Chubbuck (2010), quien afirma que la justicia social en educación consiste en que el maestro comprenda que todos los estudiantes pueden aprender y, por esta razón, es capaz de adaptar las metodologías de enseñanza. Por otra parte, Schulman (1986) considera que la conciencia del docente de que todos los niños merecen el acceso a experiencias de aprendizaje equitativas requiere, por parte de éste, el conocimiento riguroso y eficaz de la pedagogía, del contenido y del currículum. Es decir, la buena enseñanza.

La buena enseñanza es considerada por Cochran-Smith (2004) como uno de los componentes de la educación para la justicia social. Esta autora en su presentación de los principios de la educación en la justicia social, describe claramente cómo llevar a cabo la buena enseñanza. En primera instancia –señala– se debe dar respuesta a las experiencias de aprendizaje individuales de los estudiantes en el aula. En pocas palabras y de manera congruente con lo expresado en el párrafo anterior, la justicia social significa que todos los niños confiados al cuidado del maestro deben aprender.

La creencia de que todos los niños pueden aprender, en algunos casos podría ser considerada como incongruente con el hecho de la diversidad funcional tienen déficits (Chubbuck, Burant, y Whipp, 2007; Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt y McQuillan, 2009; Whipp y Chubbuck, 2009); sin embargo, esta consideración representa el mayor desafío para los educadores del siglo XXI, quienes debieran ser capaces de usar las diferencias como una oportunidad de aprendizaje (Flecha, 2010).

La revisión de los acercamientos y aproximaciones a una definición de la justicia social y su relación con la educación, permite extraer algunas características comunes, que se explicitan en la mención de términos como el *cambio*, los *derechos humanos*, la *igualdad de oportunidades*, la *equidad*, la *educación personalizada* y las *adaptaciones metodológicas*

curriculares, entre otras; todas ellas apuntando a un cambio que beneficie a toda la sociedad, con el convencimiento de que dichos cambios deben nacer y producirse en el aula y de ahí proyectarse a la comunidad, entorno y sociedad. La clase es el lugar concreto donde se produce la mayor parte de los aprendizajes, donde se realiza la mayoría de las acciones pedagógicas deliberadas, y donde las relaciones interpersonales y sociales se suceden efectivamente de modo natural u obligatorio.

Por otra parte, al considerar que son los estudiantes el centro de toda acción pedagógica y hacia quienes debe estar dirigido el quehacer docente, la clase debe transformarse en el espacio ideal y preciso donde aplicar y enseñar la justicia social.

Lo que está en juego hoy no es si la justicia social es o no una virtud, sino el gran desafío que significa para todos el transformar la educación a través del planteamiento de nuevas políticas educacionales y del mejoramiento de las estructuras de los planes y programas con sus respectivos contenidos, y la formación de un docente idóneo para dar mejores respuestas a la actual sociedad. En este sentido, el profesorado del siglo XXI que está formado desde el enfoque de la justicia social, debe reconocer todos los aspectos anteriormente mencionados que se refieren a este tema, y ser fundamentalmente conocedor del doble rol que tiene como docente respecto al alumnado. Por un lado, como responsable del desarrollo del conocimiento, por lo cual debe ser capaz de adaptar las metodologías para lograr un aprendizaje de calidad para el total de sus estudiantes, quienes pueden aprender desde sus propias limitaciones, necesidades y diferencias de clase, género, condición económica, raza, etnia, ciudadanía, religión, edad, orientación sexual, capacidades o salud. Y por otro lado, como formador de personas, apto para reconocer la diversidad y diferencias de sus estudiantes, propiciando a partir de ellas un ambiente positivo de aprendizaje, de sanas relaciones entre el estudiantado y entre docente-estudiante; es decir, facilitando el desarrollo de buenas personas, donde las actitudes y gestos humanos sean la base en que se funda la educación en y para la justicia social.

En congruencia con los planteamientos vistos, el enfoque de justicia social de esta tesis se ha definido como *la acción que realiza el profesorado hacia una educación inclusiva, creando ambientes de aprendizaje que apoyan a todos los estudiantes y considerando sus diferencias para aprender, con la convicción de que cada uno de ellos tiene derecho a una educación de calidad.*

Como se ha podido observar, la mayoría de los autores mencionados coinciden en que los cambios que debe realizar la educación en el presente siglo, no debieran esperar más tiempo en comenzar a ejecutarse, y en que lograr el ideal de la enseñanza para la justicia social pondría a la educación en el rol de generadora de un gran cambio social que, a la vez, provocaría la evolución de la sociedad a una realmente más justa y para todos.

Para finalizar este apartado conviene recordar que hablar de justicia social en educación es siempre provocador, porque de acuerdo a Ayers, et al. (2009), en traducción propia, “la Justicia social en educación abraza tres erres: Relevante, Rigurosa y Revolucionaria.”

2.4. Igualdad y justicia social

Actualmente, en los países anglosajones se intenta presentar una nueva mirada, enfocada hacia una educación igualitaria, equitativa y de calidad para todos. Desde el enfoque de la justicia social, se plantea que la educación y sus responsables deben resguardar, cada vez más y en mayor medida, el derecho de todos los ciudadanos, intentando responder a los aspectos sociales que se producen en la sociedad de hoy, enfocándolos desde las propias necesidades y expectativas de superación que estos mismos tienen. Sin embargo, es imposible entender este tipo de justicia sin considerar el término que siempre aparece como parte de su definición: la igualdad.

Al reflexionar sobre por qué surge el concepto de igualdad y cómo se relaciona con la educación, afloran inevitablemente las “desigualdades”, como una muestra permanente de que aún en el siglo XXI no hay respuestas satisfactorias y no se ha logrado resolver de manera efectiva.

Jean Jacques Rousseau (1887, citado en Gouveritch, 1977) reconoce dos clases de desigualdades, una natural que proviene de la naturaleza –diferencias físicas o del alma– y otra moral o política –establecida por el hombre–, basada en las diferencias de privilegios que tienen algunas personas en detrimento de otros más ricos, más poderosos⁹. En la línea de Rousseau, las desigualdades naturales serían las diferencias individuales con que cada sujeto llega a este mundo, las cuales representan la riqueza de la diversidad y que la sociedad no debería desatender; además, por ellas las personas no debieran ser menoscabadas sino, muy por el contrario, reconocidas como un aporte valioso a la conformación de la sociedad. Esta diversidad es la que debe tomar en sus manos la educación y desarrollarla para que sea un aporte al bien común de la sociedad.

Nadie es responsable del lugar de origen, país de nacimiento, cultura o idioma que le toca vivir, pero sí existe responsabilidad del hombre en aprender a valorar e identificarse con aquello que le fue dado, tanto por la naturaleza como por el lugar de donde proviene. Aunque muchas veces sea justamente esta procedencia la que marca las diferencias en que unos están por sobre otros, ya sea en cuanto a riqueza o poder, y la que ha sido generadora de tantas injusticias a lo largo de la historia. Así, se encuentra una sociedad llena de desigualdades sociales que permanecen sin haber sido atendidas de manera efectiva, para terminar con los abusos de las clases dominantes y, sobre todo, con la paupérrima distribución de los recursos para vivir dignamente.

Desde la contextualización de esta *sociedad de las desigualdades*, es posible abordar el término de *igualdad* en educación y hasta dónde éste debería convertirse en el hilo conductor para lograr una sociedad más justa.

Como se ha señalado anteriormente en este capítulo, tal vez la manera más efectiva de mejorar la sociedad hacia una más justa sea realizar profundos cambios desde el

⁹ Jean-Jacques Rousseau, Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres y otros escritos.

sistema educativo. Se cifran en éste las esperanzas de un mundo mejor y más justo. Por esta razón, los Estados y naciones deben velar por la *igualdad* de acceso a una educación de calidad para todos; independientemente del origen de nacimiento y otras desigualdades de las que hoy son objeto los individuos, pero sin olvidar considerar las diferencias individuales y el derecho universal de educación.

Entre todos los derechos fundamentales, el derecho a la educación es el más decisivo, por constituir la garantía y la condición para poder ejercer otros muchos (Gimeno, 2005). Si se tiene en cuenta que el derecho de los seres humanos a la educación nace del principio de igualdad entonces, todos tienen igual derecho a la educación:

El derecho a la educación surge con el espíritu de la Revolución Francesa, como una necesidad de favorecer la igualdad real entre los ciudadanos. Todos tenemos derecho a la educación y el Estado debe hacerlo efectivo mediante un sistema de instrucción pública (López Cortiñas, 2005, p. 9).

Así pues, la igualdad comienza por las oportunidades que tienen los ciudadanos de ser escolarizados, aunque la escolarización no sea equivalente a educación y educar no sea sólo escolarizar. Si la escolaridad se da en un espacio y un tiempo, con unos ritos que determinan unas posibilidades y una cultura que arrastra por tradición, cabe la duda de si la escolarización puede dar todo lo que se espera de ella.

Continuando con el tema de la igualdad, Barry (2005, citado en Ibáñez-Martín, 2009) realiza una extensa evaluación sobre lo que se debería requerir para acercarse a la igualdad de oportunidades educativas, y concluye:

La primera demanda de la justicia social es cambiar los contextos donde los niños nacen y crecen para conseguir la mayor igualdad posible entre ellos, y esto incluye (aunque de ninguna manera se limite a ello) acercarse a la igualdad, en términos materiales, entre las familias. La segunda demanda que es más urgente cuando una sociedad no cumple la primera, consiste en que el sistema completo de intervención social, comenzando tan pronto como sea posible, debe dedicarse a compensar en la medida de lo posible, las desventajas del contexto (p. 58).

El planteamiento de este autor es similar a lo sugerido por Castillo Inzulza (2007) respecto a que se debe considerar la intervención del Estado en la educación desde el nacimiento de los niños y las niñas, en especial de aquellos que nacen en hogares socioculturalmente vulnerables. Una de las formas de intervención es a través de políticas públicas de apoyo o compensatorias para aquellos que han nacido en gran desventaja social respecto a otros que nacen en mejores contextos socioculturales.

Pero aunque estas políticas existan y la escuela se ocupe de compensar las desventajas con que los niños llegan a ella, se debe tener conciencia de las medidas compensatorias no sirven de mucho para lograr la igualdad de oportunidades, entendida

como “permitir a la gente vivir una buena vida, feliz o próspera”¹⁰ (Brunet y Altaba, 2010, p. 296).

Según Sierra (2000), existen dos cauces fundamentales a través de los que se manifiesta el principio de igualdad social: la igualdad formal y la igualdad material, sustancial o de hecho. El autor sostiene que la igualdad social no se conforma con la igualdad formal, ya que ésta se refiere a igualdad en la ley, ante la ley o de trato, sino que exige que se tenga en cuenta la igualdad material o sustancial, que como principio:

Afecta la distribución de bienes, servicios, cargas y poder en la sociedad y exige la transformación de la estructura productiva, económica y social de un Estado para hacer frente de esta forma a todas las situaciones de desigualdad y a las causas que la provocan (Sierra, 2000, p. 21).

2.4.1. La igualdad educativa

La revisión de la literatura ayuda a comprender lo que significa la igualdad en educación. Conocer distintas concepciones y distintos puntos de vista sobre igualdad educativa permite construir una idea propia sobre el significado o mejorar aquellas que existen en los sistemas educativos. La mayoría se refiere a igualdad de oportunidades.

A partir del objeto prioritario de los principios, supuestos y medios que proponen igualdad de oportunidades, Van Parijs dice:

La igualdad equitativa de oportunidades, por su parte, no se reduce a la posibilidad puramente formal para cualquiera de acceder a cualquier función en la sociedad. Exige que el origen social no afecte en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues, la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riquezas y que, a talentos y capacidades iguales, aseguren a los individuos surgidos de todos los grupos sociales las mismas oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación (1993, p. 73).

Van Parijs hace referencia al origen social de las personas y considera necesario que las instituciones velen por la no discriminación por este origen. Se debe brindar a las personas las oportunidades para desarrollar sus capacidades. A la vez, este autor manifiesta que la distribución de las riquezas debe ampliarse de manera que no se concentre en unos pocos.

Fernández (2005) identifica cuatro nociones diferentes de igualdad de oportunidades en educación, a la luz de la justicia distributiva:

Igualdad de oportunidades inexistente en un sistema de libertad natural: este sistema estima que todas las características individuales y de la riqueza familiar son las

¹⁰ Principio de igualdad de oportunidades de Brunet

que importan para alcanzar un nivel educativo, por lo que deben recibir más y mejor educación los estudiantes más ricos y con mayores capacidades.

Igualdad de oportunidades meritocráticas: tiene en cuenta el talento de las personas para alcanzar un nivel de educación, pero no debe considerar la riqueza familiar. Por lo tanto, los estudiantes más capaces, y no necesariamente los más ricos, deben recibir más y mejor educación.

Igualdad de oportunidades igualitaria o universal: considera que ni el talento ni la riqueza familiar deben influir en el nivel de educación que ha de alcanzar el sujeto. Es decir, que todos deben ser tratados de igual manera y deben recibir la misma educación.

Igualdad de oportunidades compensatorias: significa que ni el talento ni la riqueza familiar deben influir en el nivel de educación que debe alcanzar el sujeto; pero no todos deben ser tratados de igual forma ya que existen estudiantes con desventajas de capacidades o socioeconómicas que el sistema educativo debe atender. En concordancia con esta idea, Amartya Sen plantea lo siguiente:

Las consecuencias de pasar por alto estas diferencias entre los individuos, de hecho, pueden llegar a ser muy poco igualitarias, al no tener en cuenta el hecho de que el considerar a todos por igual pueda resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable (Sen, 1995, p. 13).

De acuerdo con estas cuatro nociones propuestas por Fernández, es probable que quienes se manifiesten a favor de la justicia social en educación estén de acuerdo con las dos últimas. Pues en este caso, *Igualdad de oportunidades igualitaria o universal*, y la *Igualdad de oportunidades compensatorias*, son complementarias en términos de igualdad de oportunidades en el acceso de todos a una educación de calidad, sin discriminar a los sujetos por su origen familiar, y atendiendo las diferencias individuales a través de un trato diferenciado.

2.4.2. La igualdad en las políticas educativas

Se reconoce que existen diferentes tradiciones ideológicas y de pensamiento político asociadas a distintas concepciones del término igualdad de oportunidades y con variadas políticas educativas. La igualdad de oportunidades es un asunto que decide la sociedad o los políticos en su representación, y no la filosofía (Roemer, 1995, 1996, 1998). La noción de igualdad de oportunidades entonces dependerá de lo que la sociedad decida que debe influir en el nivel educativo que deben lograr los individuos.

El documento de la UNESCO sobre Educación Para Todos (EPT) del año 2000, como una forma de ratificar su compromiso de dar a cada persona la posibilidad de aprender y beneficiarse de la enseñanza básica como un derecho, presenta seis objetivos que reflejan una perspectiva global de la educación. El tercer objetivo: la Educación Para Todos, que es indispensable para el desarrollo, señala lo siguiente:

La educación abre caminos a todas las personas y las comunidades. Es una de las bases para alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio acordados en 2000, porque es esencial para dotar a los niños, jóvenes y adultos de los conocimientos y las competencias que les permiten tomar decisiones bien fundadas, mejorar su salud y nivel de vida, y lograr un medio ambiente más seguro y sostenible (UNESCO, 2000).

Es la sociedad la que ha hecho obligatoria la asistencia de todos los niños a la escuela primaria porque ha entendido que esta educación es la llamada a entregar un bien social mínimo, cuya posesión es tan necesaria a cada niño como a la propia sociedad. La educación primaria es un bien mínimo, sin el cual una persona vive en un nivel más bajo que el exigido a su dignidad. La posesión de ese bien mínimo es necesaria para la sociedad, porque en cada niño sin su educación hay un ciudadano al que se le ha negado la posesión de un bien declarado como indispensable y, por lo tanto, se le impide entregar ese aporte único que él trae a la construcción de una sociedad de mayor justicia.

Desde una perspectiva humanista, democrática y social la universalización de la educación es una condición imprescindible para la igualdad de los alumnos de hoy, futuros ciudadanos maduros del mañana. De acuerdo con este punto de vista, la extensión progresiva de la duración de la escolaridad ha hecho que la igualdad se plantee, en términos de acceso de toda la población a todos los niveles de escolaridad obligatoria, en especial al secundario. En este nivel perviven importantes déficits en los países en vías de desarrollo (World Bank, 2005).

La paradoja de la situación actual es que, a pesar del incremento de inversión educativa en casi todos los países, continúan persistiendo las desigualdades educativas y, en algunos casos, incluso han aumentado (Bolívar, 2005).

Algunos críticos de los planteamientos de la igualdad en educación ven en ésta más una reproducción social que una efectiva oportunidad de movilidad social. Coleman, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York. (1996), en relación con el acceso de la mayoría de la población en los países desarrollados, señala que la igualdad de oportunidades en la escuela se redirige a la igualdad de oportunidades para acceder a las diversas posiciones sociales, en función del medio sociocultural de origen. Su posición es similar a la de Pierre Bourdieu (1997), quien manifiesta que la igualdad de acceso a la escuela republicana se suscita presuntamente con el objeto de ofrecer a todos los niños la posibilidad de compartir la misma cultura y así formar una nación; sin embargo, él denuncia que esta escuela necesita preparar a cada persona para un puesto laboral o profesional asignado de acuerdo al orden social: los niños de pueblos rurales y los de la burguesía no frecuentarían la misma escuela (Dubet, 2011, p. 26).

Sin embargo, Dubet (2011) cree que la igualdad de oportunidades consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático, donde tanto el hijo de un obrero como el hijo de un ejecutivo tienen el mismo derecho a convertirse en ejecutivo. De acuerdo con este ideal, cada generación

debería ser redistribuida equitativamente en todas las posiciones sociales en función de los méritos de cada uno.

Del mismo modo, Brighouse, Tooley y Howe (2010) afirman que en el Reino Unido la igualdad de educación está basada en la meritocracia. De acuerdo con Dubet esta concepción considera que las perspectivas de un individuo para el logro educativo deben considerarse en función del talento y esfuerzo de cada persona y no debe ser influenciada por sus antecedentes de clase social.

Desde otro punto de vista, la concepción radical de la igualdad piensa que las perspectivas de un individuo para el logro educativo no deben considerarse en función del nivel de talento natural, ni de los antecedentes de clase social, sino sólo del esfuerzo que esa persona aplica a la educación.

La necesidad de justicia en educación requiere matizar los significados de igualdad y diseñar estrategias complementarias para lograrla. Una educación justa en condiciones de igualdad implica que todos puedan disfrutar de unos mismos bienes posibles en los niveles convenientes y en condiciones de igualdad. Éste es el reto para la justicia en educación, que tiene que aunar la libertad e igualdad en los planos de la política, la organización de la escolaridad, la determinación del currículum y el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Para esto, la planificación educativa debe ir encaminada a hacer que la igualdad de oportunidades sea una realidad para todos.

La misión de la justicia social es tratar de lograr que todos los niños tengan las mismas posibilidades de acceder a la educación y de conseguir resultados semejantes en aquellos saberes que se consideran básicos para desenvolverse en la sociedad. Por lo tanto, la gran meta se sitúa en querer hacer posible el ser iguales para poder ser igualmente diferentes, sin que nadie pierda la libertad para serlo.

2.4.3. Algunas dimensiones de la igualdad

Según Escudero (2002), existen algunas dimensiones de igualdad aplicadas a la educación:

Igualdad de enseñanza: asegurar una calidad para todos supone garantizar una buena educación a todo el alumnado, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal, y un currículum y experiencias de enseñanza valiosas culturalmente. Antes de entrar en una discriminación positiva, es preciso cuidar que la oferta formativa en centros, medios y profesorado sea idéntica para todos.

Igualdad de conocimiento y éxito personal: incluso aunque la escuela pueda tratar a todos los alumnos de manera enteramente igualitaria, en el caso de alumnos con necesidades especiales o en situaciones de desventaja no haría más que consagrar o reforzar sus desigualdades de partida. Cualquiera que sea el origen, biológico o social, una *indiferencia a las diferencias* reforzaría dichas desigualdades. Se impone, pues, una justicia

distributiva que tenga en cuenta dichas desigualdades reales para *compensar* todo lo que escapa a la responsabilidad individual. Es el principio de discriminación positiva.

Igualdad de resultados (individual y social): implica una igualdad en los resultados, en especial para los más desfavorecidos. Por una parte, los resultados medios obtenidos por los alumnos; por otra, el rendimiento social de los estudios o diplomas obtenidos que se expresa en el acceso al empleo, acceso a estudios superiores, etc. Si no se tiene los mismos resultados, significa que las condiciones sociales impiden que los beneficios de la educación estén distribuidos de forma proporcional y conforme a las contribuciones y, a la larga, estarán menos incitados a obtenerlos sabiendo su menor rendimiento (Crahay, 2003).

En cualquier caso, ofrecer vías o itinerarios que tengan escasa utilidad social o posibilidad de empleo iría contra la igualdad de resultados. Por otra parte, la “igualdad de consecuencias educativas” se refiere a que los alumnos con similares resultados educativos tengan las mismas oportunidades sociales de acceder al mercado de trabajo o a otras posiciones sociales, y alcanzar así similares vidas como resultado de su escolarización.

2.5. Equidad y justicia social

En distintos contextos nacionales y locales el concepto de equidad puede cambiar radicalmente según las necesidades detectadas o según las cuestiones a las que se quiera dar respuesta y, por supuesto, según las políticas educacionales que existan en cada nación.

Al hablar desde el paradigma de la justicia social, la equidad se entiende como la oportunidad para todos los alumnos de acceder y de aprender en la escuela lo que es indispensable para asegurarles un futuro como ciudadanos libres y productivos, garantizándoles una enseñanza de calidad.

La palabra “equidad” es definida como “lo que es aceptable, recto o lo que es justo” y también como:

Una decisión personal y legal que requiere la aplicación de principios mediados por la sensibilidad de las situaciones particulares y personales en que se encuentra. Además señala que la equidad requiere un trato y respeto similar de todos, y quienes son diferentes deben ser tratados de manera diferente (McCulloch y Crook, 2008, p. 97).

A menudo, el término equidad es usado como sinónimo de justicia y como una negación cuando inequidad se equipara con injusticia. Para comprender mejor esta relación, es preciso conocer el significado de la palabra *equidad*.

Equidad no es lo mismo que igualdad de oportunidades. Cuando es practicada en contextos de educación, la equidad se enfoca en evaluaciones y resultados y su raíz es el

reconocimiento de que los niños y las niñas tienen diferentes necesidades y provienen de distintas circunstancias. No se debe tratar a todos y todas como si fueran iguales (Noguera, 2008, citado en Chapman y West-Burnham, 2010, p. 25).

La equidad es definida por Chapman y West-Burnham del siguiente modo: “todo ser humano tiene derecho a beneficiarse de los resultados de una sociedad, sobre la base de justicia y de acuerdo a su necesidad” (2010, p. 26). El concepto de equidad se enriquece con la teoría positiva de la equidad, que se relaciona con la concepción individual de lo recto y de lo justo (Wijck, 1993).

En la teoría de la equidad, la idea fundamental que subyace es que lo recto en las relaciones sociales ocurre cuando premios, castigos y recursos son asignados en proporción a la propia contribución. Al respecto, Deutsch (1975) sugiere que en un sistema puro de cooperación, una persona que comparte sus bienes económicos está determinada por su habilidad relativa en el uso de dichos bienes para el bien común, y debería compartir los bienes de consumo con otros de acuerdo con las necesidades. Pero equidad también tiene lugar cuando se asignan incentivos y recursos como base de las necesidades individuales.

El problema básico de la teoría de la equidad es que utiliza un concepto unidimensional de justicia y enfatiza solo equidad de distribución, ignorando la imparcialidad del procedimiento. Por eso, una alternativa de la teoría de la equidad puede estar basada en dos reglas de justicia: la distribucional y la procedimental. Las reglas de distribución siguen los criterios de la contribución individual y las necesidades. En este caso previo a la distribución final de la recompensa, se construye un mapa cognitivo del proceso de asignación. Por consiguiente, la equidad es juzgada en términos de consistencia procedimental, prevención de prejuicios personales y representatividad de importantes subgrupos (Deutsch, 1975; Leventhal, 1980).

2.5.1. La equidad educativa

En el *diccionario de la educación* de Perrone y Propper (2007), la equidad parte del concepto de justicia y se vincula con el objetivo de disminuir diferencias, ofreciendo oportunidades para quienes más las necesitan. A diferencia del concepto de igualdad, que plantea lo mismo para todos, el concepto de equidad apunta a las diferencias, *más para los que tienen menos*. Para Bronfenbrenner (1973) y Gans (1973), equidad implica una valoración cuantitativa y una moral subjetiva o juicio ético que podrían dejar de lado la letra de las leyes en el interés del espíritu de la ley.

Según Zajda (2010), el concepto de equidad está asociado a justicia, rectitud, justicia en la provisión de educación u otros beneficios, tomando en cuenta las circunstancias individuales. Por su parte, Harvey y Klein (1985) señalan que la valoración de la equidad suele ser problemática, porque el significado que se le concede difiere según las personas que utilizan el concepto, tal como sucede con el de justicia.

Así, una posible definición de equidad educativa implicaría que las personas tengan oportunidades equivalentes para lograr su desarrollo personal, sin identificar esa equivalencia de oportunidades con la provisión de “la misma” educación para todos.

Los pensamientos de Aristóteles (1970) sobre la equidad se basan en que nadie puede vivir bien sin educación. Teóricamente el objetivo de una verdadera comunidad política justa debe estar al alcance para que todos los ciudadanos vivan bien. Para Aristóteles era evidente que la educación debía ser pública y al mismo tiempo para todos.

La equidad no trata de ser una educación que logre que todos los niños obtengan altos estándares en resultados, pues ésa podría ser una meta inalcanzable y quizás hasta indeseable dentro del contexto de la diversidad multirracial, y multiétnica y de una sociedad multilingüe. La equidad, entonces, debería ser entendida como la exigencia de proporcionar una oferta educativa diferenciada, dando más a quien más lo necesita, para conseguir que todos lleguen a metas similares tratando en lo posible que sea compatible con la calidad (López Cortinas, 2005).

Esta idea se ve reforzada por Díaz Pardo (2010), quien piensa que para garantizar la equidad en la educación es necesario partir de un modelo de escuela inclusiva en el que cada alumno es atendido de acuerdo a sus necesidades, reconociendo la diversidad funcional.

2.5.2 La equidad en las políticas educativas

La UNESCO considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos y como una estructura privilegiada de las personas y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones (Delors, 1996). Los principios de equidad y evaluación de la misma son aplicables tanto a nivel individual como grupal -incluyendo algunos basados en sus características socio económicas, raciales, sexuales, étnicas, de residencia, etarias, educacionales y religiosas.

Weale (1978) ha señalado que los argumentos de la equidad y evaluación de la equidad son normalmente usados en un contexto donde un grupo social está siendo beneficiado relativamente por otros. Por ejemplo, en la mayoría de los países una porción de los costos que aseguran el nivel de formación secundaria es asumida por la sociedad y el resto por el individuo. La manera en que estas cargas se encuentran divididas determina significativamente quién tiene y quién no tiene acceso a la educación secundaria. Frente a esta situación, la equidad debiera exigir que el acceso a la educación secundaria sea extendido lo más que se pueda, incluso a todos; aunque esto signifique eliminar una de las funciones básicas de las instituciones actuales, como es filtrar el acceso a ellas a través de los rigurosos procesos de selección con que operan, para identificar a los más capacitados y, por lo tanto, los que pueden asumir una posición clave en el mercado laboral u otros roles en la sociedad a futuro.

En este escenario, el acceso a la educación secundaria ha sido estudiado en términos muy generales y desde diferentes perspectivas. Quienes lo hacen desde una perspectiva crítica consideran que el acceso desigual deriva del desarrollo económico, y es un resultado directo del funcionamiento del sistema capitalista, que genera relaciones desiguales de clases dentro de la sociedad y relaciones de dependencia entre países en desarrollo y países desarrollados (Carnoy, 1976; Espinoza, 2002).

En contraste, desde la perspectiva funcionalista se asume que el acceso desigual a la educación secundaria deriva de las diferencias de las habilidades individuales –cognitivas e intelectuales– y la motivación, o desde las deficiencias del sistema educacional y económico.

Ciertamente, cuando el desempeño desigual amenaza con un reconocimiento desigual, se convierte en una cuestión social y política. Mientras las diferencias individuales pueden ser analizadas en términos de desempeño, los distintos grupos son vistos en términos de porcentaje, evaluando cuáles se encuentran por encima o por debajo de un determinado criterio de desempeño con éxito. Hay que tener en cuenta que cuando la preponderancia de los miembros del grupo es desaventajada social y económicamente, su identidad de grupo se fortalece.

2.5.3. Algunas dimensiones de la equidad

De acuerdo con Salomé (1981, citado en Zajda, 2010), al considerar las necesidades individuales, la equidad debería ser definida en tres dimensiones: motivación, desempeño y resultados. En la primera, si equidad es definida como motivación y los premios son asignados en esos términos, entonces la motivación es más profunda y fuerte cuanto mayor sea la recompensa. En la segunda dimensión, si equidad es definida como desempeño y la recompensa asignada es en esos términos, a más destacado desempeño, mayor será la recompensa. Y finalmente, si equidad es definida como resultados, y los premios son asignados en esos términos, mayor será la recompensa al más abundante de los resultados. No obstante, en cada una de estas dimensiones las desigualdades podrían ser magnificadas, antes que reducidas.

Por su parte, Carlson (1983) distingue tres dimensiones de la equidad: equidad para la igualdad de necesidades, equidad para igual potencial y equidad para la igualdad de logros pasados. Estas tres dimensiones podrían pertenecer a diferentes etapas del proceso educacional, incluyendo recursos, acceso, supervivencia, rendimiento, y resultados:

Equidad para la igualdad de necesidades: pertenece a la etapa de recursos de la familia y la comunidad; de acuerdo con esta clasificación, la definición se refiere a la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales que deberían estar disponibles para todos los estudiantes con las mismas necesidades. Y si equidad para la igualdad de necesidades se corresponde con el acceso a educación de calidad, entonces, según la meta a la que se dirige la definición (Harvey y Klein, 1985), el acceso tanto a nivel

individual como grupal debe estar basado en las necesidades. Además, debería también estar asociada con la consecución educacional, principalmente por la meta que debería lograr en un igual nivel educacional aquellos con iguales necesidades.

Equidad para igual potencial: las habilidades individuales pueden ser desarrolladas con recursos, con el acceso a educación de calidad. Los recursos se refieren a los medios entregados por los gobernantes a los estudiantes. Se trata de asegurar que cada individuo tendrá disponible la cantidad suficiente que le garantice y asegure el desarrollo máximo de su potencial (Tumin, 1965). De esta manera, si equidad para la igualdad de potencial es emparejada con el acceso a la educación de calidad, entonces la meta debería garantizar que todos los individuos con similares habilidades y capacidades obtendrán acceso a una educación de calidad.

Equidad como igualdad de oportunidad de logro: si esta dimensión se relaciona con los recursos, los individuos que tienen el mismo nivel de logro deberían tener igual monto económico y recursos sociales y culturales. Y si es ligada con el acceso a educación de calidad, entonces los estudiantes con igual nivel de logros pasados deberían tener igual acceso a educación de calidad. Pero si se empareja con el logro educacional, entonces entran en juego las competencias.

Según Warner et al. (1944) los recursos educacionales deberían ser prorratados sobre la base de las competencias, según cómo efectivamente los estudiantes han usado los recursos en el pasado. Por otra parte, si equidad como igualdad de oportunidad de logro ha sido ligada con rendimiento –logro educacional–, entonces la meta es asegurar que individuos con los mismos logros en el pasado puedan tener igual logro educacional en el presente. Finalmente, si equidad como igualdad de oportunidad de logro es relacionada con los resultados, entonces la meta es garantizar a los estudiantes que tienen logros académicos similares en el sistema educacional, que gozarán de iguales ingresos y trabajos de similar estatus.

Después de revisar los conceptos igualdad y equidad con relación a la justicia social en educación, se verifica que existen importantes diferencias entre ambos términos, tanto en términos de metas como en propósitos. Según el modelo propuesto por Escudero (2002) la igualdad, identifica tres metas:

- igualdad de oportunidades
- igualdad para todos
- igualdad en promedio entre grupos sociales.

En tanto que las metas de la equidad son:

- equidad para las mismas necesidades
- equidad para las mismas potencialidades
- equidad para los mismos logros académicos

2.6. La práctica de la educación inclusiva es justicia social

Como se ha visto en el Capítulo 1, vivir en la actual sociedad contemporánea –pluralista y multicultural– supone una difícil tarea. Los acontecimientos cotidianos –los movimientos sociales que ocurren en el mundo, las grandes migraciones en búsqueda de una mejor vida, las guerras civiles en países donde aún los derechos humanos siguen siendo vulnerados, etc.– son hechos sobre los cuales los Estados no están dando las respuestas ni soluciones adecuadas, lo que provoca que los pueblos sigan viviendo de forma permanente situaciones de injusticia.

La existencia de organizaciones internacionales como la ONU y la UNESCO, a las que pertenecen la mayoría de los Estados, ha hecho posible que representantes de cada pueblo se reúnan a reflexionar y dialogar para intentar llegar a acuerdos de protección a los ciudadanos, buscando las mejores alternativas que conduzcan a lograr mayor justicia y respeto a los derechos de éstos. Desde el siglo pasado dichas instituciones han manifestado que cualquier cambio social sólo puede ser provocado mediante la educación, por lo que todas las expectativas están puestas en este proceso como el único capaz de brindar las respuestas necesarias a este tipo de sociedad que se sigue conformando.

Los distintos sistemas educativos se han ido adhiriendo a este desafío a través del tiempo, comenzando por la compleja tarea de educar a los ciudadanos del presente siglo. Para ello, buscan la manera más adecuada de hacerlo. Debido a que los contextos son dinámicos y cambiantes, pasan por distintos periodos y diferentes enfoques, de acuerdo con cada momento de la educación. En la década de los 70 se comienza a hablar de “integración escolar”; en los años 90 aparecen las primeras nociones de “inclusividad” o “educación inclusiva” a la que suma el concepto de atención a la diversidad. En la actualidad estos dos conceptos son los que permanecen en el centro de la discusión dentro del ámbito educativo. Lamentablemente, a lo largo de la historia estas concepciones educativas han estado y siguen estando relacionadas con la educación especial y la atención a aquellos estudiantes que manifiestan necesidades de apoyo específico especial.

Sin embargo, la inclusividad y la atención a la diversidad deben ir más allá, pues la escuela se debe acoger a una población diversa, a cada persona con sus propias necesidades. No se trata de atender sólo a aquellos que tengan algún tipo de etiquetas. El reto planteado a la educación para la justicia social es imbricar estos dos conceptos y atender desde la escuela la diferencia, ya que este tipo de educación posee, por una parte, claridad sobre los objetivos que plantea una educación basada en la atención a la diversidad que debe imperar en la educación, y, por otra, tiene implícitos los principios de la educación inclusiva, cuyos planteamientos son clave para lograr, sin demora, el cambio que necesita el mundo actual.

Es dentro de este contexto donde la educación para la justicia social se hace con un espacio para colaborar en la construcción de esta nueva sociedad; pues tiene implícitos los principios que mueven a la educación inclusiva, que según los planteamientos que la sustentan son la clave para lograr el cambio que tan urgentemente necesita el mundo actual. Dichos planteamientos deben llevar a vivir una nueva sociedad en:

Una tierra ignota, el territorio de la igualdad, de la no discriminación por razones de sexo, capacidad, procedencia, origen o cualquier otra de las que explican al ser humano. Es la tierra de la equiparación de oportunidades y la de valores como la justicia, la equidad, la compasión, el respeto, la fraternidad o la convivencia pacífica (Echeíta Sánchez, Gómez, Orrantia, Montón, García, Martínez, Sandoval, et al., 2011, p. 13).

De acuerdo con lo que señalan Echeíta y sus colaboradores la educación para la justicia social se hace imprescindible en la construcción de dicha sociedad. Y aunque este cometido no es fácil, es necesario en los tiempos que corren.

Las diferentes definiciones que se han dado a lo largo de la historia se han referido solamente a las distintas concepciones que desde la educación especial y la integración escolar han imperado en cada momento. Por lo tanto, se hace indispensable aclarar los conceptos de integración e inclusión para entender a qué se refiere cada uno de ellos, desde la perspectiva general de educación en y para la justicia social. También es preciso aclarar sus puntos en común y sus diferencias, su historia y los avances logrados por la educación en estos procesos.

2.6.1 Integración e inclusión. ¿Cuánto se ha avanzado?

Se puede plantear la integración desde distintas perspectivas. Desde una óptica general se puede acotar qué ideas integracionistas entre países han existido hace varios siglos, especialmente aquellos que comparten un territorio continental común, pero es durante las últimas cinco décadas cuando los fenómenos de integración se han ido haciendo cada vez más comunes. Por otra parte, la creciente globalización acompañada del predominio de un modelo económico de libre mercado, ha provocado que se adopten medidas tendentes a mejorar la posición negociadora entre los procesos de integración regional, que permitan a los países negociar como bloque. Es el caso de MERCOSUR, NAFTA y la UE.

La formación de este tipo de bloques nace de una necesidad funcional, pues cuando un Estado decide integrarse a uno de ellos es desde la creencia de que hay alguna oportunidad de aumentar el bienestar de sus ciudadanos o simplemente por algún interés nacional. El Estado moderno está incapacitado para satisfacer las complejas necesidades del interés nacional por sí mismo, por lo que necesita de la cooperación de otras naciones para poder hacerlo. Así, el crecimiento demográfico hace insuficientes los recursos que son necesarios para la vida, como son los relacionados con la agricultura y la energía, entre otros, y es a través de estos bloques como se gesta un sistema de transacciones encargado de satisfacer las demandas de los ciudadanos, dando origen a lo que se conoce como cooperación internacional. Una de las ventajas que se le atribuye es la posibilidad de eliminar aquellas actitudes ultranacionalistas e irracionales que muchas veces son señaladas como la causa de los conflictos internacionales.

La palabra “integración” proviene del latín *integratio*, y el *diccionario de la lengua española* la define como: “Acción y efecto de integrar o integrarse.” (RAE, 2014). Por su parte, la palabra “integrar” que proviene del latín *integrāre*, es definida por la RAE como:

“Dicho de las partes: Constituir un todo.” “Completar un todo con las partes que faltaban.” Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo”. “Aunar, fusionar dos o más conceptos, corrientes, divergentes entre sí, en una sola que las sintetice.”

Desde el punto de vista de la educación, el concepto de integración, como se ha señalado anteriormente, surge a comienzos de los años 70 y provoca la conformación de asociaciones internacionales que se preocupan por el tema para llevarlo a cabo en la práctica en los sistemas educativos. Una de las aportaciones más valiosas y relevantes sobre la integración escolar ha sido la de the Council for Exceptional Children (1975, citado en Lozano, 2007).

Los aportes de esta institución se centran entre otros aspectos en que la integración escolar debe:

- proporcionar a cada niño el tipo de educación más apropiado en el entorno menos restrictivo.
- Atender a las necesidades educativas especiales de los niños y no a las etiquetas clínicas o diagnósticas.
- Buscar alternativas capaces de ayudar a los profesores tradicionales a satisfacer las necesidades de sus alumnos.
- Unificar las técnicas y las estrategias de la educación especial y tradicional, de manera que todos los niños puedan tener las mismas oportunidades educativas.

La integración también ha sido definida por varios autores e investigadores especialistas en el tema. Para Zabalza (1997), la integración escolar es una acción que realizan los profesores y no una idea, ni filosofía ni un concepto en abstracto; para este autor, la integración sólo puede salir adelante cuando se transforma en acciones específicas. Por su parte, Trannoy (1997) y Söder (1980) resaltan la participación activa del alumnado. Para ellos la integración es “estar entre los otros y con los otros, tener un rol y un lugar en un grupo o sociedad, y, en definitiva, poder aportar una contribución”. Booth y Ainscow (2004) plantean que el acento está en la noción de igualdad, de tener iguales derechos que los demás; de estar con sus compañeros y aprender con ellos, de recibir servicios especiales sin tener que ser segregado, de trabajar como las demás personas. En el caso de Warnock (1978), también alude a un proceso dinámico admitiendo tres formas de integración: física, social y funcional:

- Integración física: se produce cuando las aulas de educación especial se encuentran en la escuela tradicional, y los alumnos con necesidades educativas especiales comparten con el resto de los alumnos los espacios comunes, como el comedor, el patio, etc.
- Integración social: está presente cuando las personas con necesidades educativas realizan actividades comunes para que estos niños puedan participar con el resto de sus compañeros. Suelen ser actividades extraescolares, deportes, juegos, celebraciones, etc.

- Integración funcional: es la forma más completa de integración (Warnock, 1978) y en ella los estudiantes con necesidades educativas especiales participan en las actividades de las aulas y en la dinámica del centro.

Según Kobi (1993), existen seis tipos de situaciones integradoras:

- Integración física: se refiere a las medidas arquitectónicas, facilitan el contacto entre todos los alumnos.
- Integración terminológica: cuando desaparece cualquier etiquetamiento de las personas con discapacidad.
- Integración administrativa: procura no separar las iniciativas legislativas.
- Integración social: frecuentemente existe interacción entre todos los alumnos, con discapacidad o sin ella.
- Integración curricular: cuando se aplica el mismo currículum para todos los alumnos.
- Integración psicológica: aquella en la que todos los alumnos reciben juntos la enseñanza en el misma aula, al mismo tiempo y con el mismo programa.

Otros autores, como Illán y García (1999) e Illán y Lozano (2001), ambos citados en Lozano, (2007) consideran algunas características comunes de la integración escolar:

- Proceso que reúne en un mismo contexto educativo a alumnos con y sin necesidades educativas especiales.
- Unión que se desarrolla a través de diferentes modalidades institucionales y organizativas.
- La modalidad de atención se lleva a cabo en función de las características de los alumnos.

Como ya se ha mencionado, la integración es un proceso que ha tenido un fin en sí mismo y que en algunos países, especialmente anglosajones y europeos ,ya ha terminado y da paso a la inclusión educativa. Este nuevo enfoque se ha venido gestando desde la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI. La literatura sostiene que los resultados positivos que ha dado la educación integradora podrían mejorar aún más con un proceso inclusivo. Se inicia así el tránsito desde la integración a la inclusión, convirtiéndose en un nuevo enfoque que no sólo atiende a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, sino a todos sus alumnos en su diversidad.

El término “incluir” supone un paso más en el proceso integrador y se contrapone claramente al de “excluir”. Se requiere entonces de una escuela que excluya las desigualdades e incluya las diferencias. Ya no sólo basta con integrar, sino que se precisa que todos los alumnos estén juntos para progresar en una escuela que ofrezca respuestas para todo el alumnado que pisa sus aulas.

Fermín (2007) diferencia estos dos términos. Mientras que en la integración las personas con discapacidad se adaptan a los modelos que ya existen en la sociedad, donde

apenas se realizan algunos ajustes, en la inclusión la sociedad se vuelve atenta a las necesidades de todos, haya o no discapacidad.

En países como Estados Unidos, Canadá y Reino Unido, el término inclusión se ha implantado y aceptado abiertamente para significar un paso más ante las políticas integradoras, en función de determinadas razones que así lo aconsejan. Por tanto, la inclusión educativa o educación inclusiva dejó ya de ser un nuevo concepto; en España es bastante familiar, también lo es en la literatura educativa de los países anglosajones y en los países latinoamericanos, aunque en estos últimos permanece en discurso y no ha sido llevado a la práctica. Además, las políticas educativas en el Reino Unido manifiestan el compromiso hacia la inclusión y justicia social y no a la competencia.

Etimológicamente la palabra “inclusión” proviene del latín *inclusio*, -*ōnis*, que significa “encierro”. La Real Academia Española la define como: “Acción y efecto de incluir.” “Conexión o amistad de alguien con otra persona.” Así mismo, la palabra “incluir” proviene del latín *includere*, que significa “encerrar” que de acuerdo con la RAE (2014), significa: “Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites.” “Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita.”

Según Lozano (2007), algunos de los argumentos para pasar de la integración a la inclusión se mueven en cuatro direcciones:

- Se hace referencia a que todo el alumnado debe estar incluido en la vida de la escuela, barrio, pueblo y sociedad a la que pertenece.
- Se elige inclusión para no dejar fuera de la escuela ordinaria a nadie. Sin etiquetas de ningún tipo.
- Se pretende que en lugar de que sea el alumno quien se integre en una escuela tradicional, sea la escuela la que se estructure de manera diferente para hacer frente a las necesidades de cada uno de sus alumnos.
- Se produce un cambio con respecto al planteamiento de no responder solo a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Arnaiz afirma que dos tipos de causas fundamentales son las que han promovido la aparición de la inclusión: “por un lado el reconocimiento de la educación como un derecho; y por otro la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros” (2003, p. 140).

Por su parte, Juan Carlos Escudero (2001a, 2001b, citado en Lozano, 2007, p. 89) se refiere a la inclusión de la manera siguiente:

La inclusión está en contra de la selección y reclama políticas de igualdad y equidad que hagan posible que la educación llegue a todos. Es una cuestión de derechos, de equidad, de lucha contra las desigualdades y por ello su fin es que todos los ciudadanos puedan recibir una educación de acuerdo a sus características, que se constituya en la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento.

En cambio, la investigadora Ángeles Parrilla (2002) plantea que:

La inclusión supone una nueva ética, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades para todos. Si es así, proporcionará la base para analizar e identificar las fuerzas o factores que inducen a la exclusión. Los valores que mantiene la inclusión deberían, por ejemplo, educar a los alumnos en la conciencia de la necesidad de participación social de todas las personas y deberían suponer en la práctica la entrada en escena de una generación de ciudadanos comprometidos socialmente en la lucha contra la exclusión (citada en lozano, 2007, p. 89).

El término de “educación inclusiva” se acuña en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos y se da a conocer en España a partir de la Declaración de Salamanca –Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales– en el año 1994. Esta declaración en España es traducida como “Escuela Para Todos”, e invita a reconocer que los estudiantes con necesidades educativas especiales son una parte de su propio medio natural por lo que no deben estar fuera de él; su barrio, su escuela y, en el futuro, su empresa debe ser la misma que la de su vecino, independientemente de las características de deficiencia y competencia que tenga (FEAPS¹¹, s/f).

La educación inclusiva es una cuestión de justicia y de igualdad que aspira a proporcionar una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad, y tiene como objetivo cambiar las escuelas ordinarias y sus currículum para responder a las necesidades de todos sus estudiantes; y esto con la conciencia de que las diferencias que existen entre los niños no pueden ser compensadas sólo por recursos físicos y personales como las que se dan hoy en la escuela. Compartir los mismos espacios y hablar el mismo idioma son parte de la verdadera inclusividad educativa, lo que permite brindar las mismas oportunidades a todos los niños.

Después de analizar los conceptos de integración e inclusión, conocer en qué consiste cada uno de ellos y en qué se diferencian, es preciso señalar que ambos procesos comparten el objetivo educativo de atender a la diversidad de alumnos para que éstos puedan insertarse posteriormente con éxito en la sociedad.

Actualmente, se utiliza un término alternativo para referirse a la discapacidad y es “diversidad funcional”. En España ha sido una iniciativa de los propios afectados a partir del año 2005. El término fue propuesto en el Foro de Vida Independiente, y pretende sustituir a aquellos cuya semántica puede considerarse peyorativa, tales como “discapacidad” o “minusvalía”. Se propone un cambio hacia una terminología no negativa, no rehabilitadora, sobre la diversidad funcional.

Aunque por ahora el término oficial para referirse a las personas con diversidad funcional es, “personas con discapacidad”, concepto que recoge la Organización Mundial de la Salud en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud y que la legislación internacional y las asociaciones representantes de personas con diversidad funcional emplean de forma mayoritaria.

¹¹ Confederación Española de Organizaciones con Discapacidad Intelectual

La diversidad funcional propone una nueva visión más positiva, que no implica enfermedad, deficiencia, parálisis, retraso, etc. independientemente del origen patológico, genético o traumático de la diversidad en cuestión. No obstante, no se niega el hecho de que se habla de personas que son diferentes a la norma estadística y que por ello realizan algunas funciones de manera diferente a la media de la población.

2.6.2. La atención a la diversidad bajo el prisma de la justicia social

Poner atención a la diversidad, no es acabar con la riqueza de la diferencia, sino tratarla adecuadamente para igualar a todos y así evitar conflictos (Delors, 1996).

El enfoque de la justicia social se encarga de propiciar la atención a la diversidad. Para ello toma como base la contextualización dada por la teoría social crítica sobre el mundo actual, en donde múltiples culturas y diversas personas interactúan a diario, y a las que la educación debe saber responder teniendo en cuenta las experiencias propias de cada individuo.

Existe disposición a reconocer que todos los individuos no son iguales, que no responden a un patrón uniforme en ningún aspecto; pues es natural que existan diferencias entre las personas. Lo común y verdaderamente normal es la diversidad (Parrilla, Gallego y Murillo, 2010). Por lo tanto, es necesario comprender que en la sociedad hay contextos diversos, espacios caracterizados por la diversidad y la pluralidad de personas y demandas.

“La diversidad remite a un concepto global, no individual” (Parrilla, Gallego y Murillo, 2010, p. 174). Al ser la diversidad expresión de la realidad global, debe ser capaz de responder a todo el sistema y no de manera individualizada; por ejemplo, responder a la escuela y no sólo al alumno. Encontrar el adecuado tratamiento de la diversidad y la comprensividad, de la homogeneización y la heterogeneización, de lo común y lo diferente implica lograr el equilibrio, la combinación, profundización y superación de las diferencias.

El significado de la palabra “diversidad” es “variedad, semejanza, diferencia”, “abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas” (RAE; 2014). En tanto su origen etimológico es la palabra latina *diversitas*. Por su parte, la palabra “atención” proviene del latín *attentio*, y es un vocablo compuesto de tres partes: el prefijo *ad*, sinónimo de “hacia”, el verbo *tendere*, que se traduce como “estirar” y el sufijo *ción*, que denota acción y efecto. Este término significa, “acción de atender”, sorprender. En función del contexto tiene múltiples usos: así, para la psicología es la capacidad de percibir determinados estímulos; en el contexto militar se utiliza como advertencia, y como contrato de compraventas en el caso de los ganaderos. Algunos sinónimos de la palabra “atender” son: escuchar, observar, considerar.

En el ámbito de la educación aparece el principio de atención a la diversidad, que se refiere a un conjunto de intervenciones que, desde una oferta educativa común para

todos los alumnos, ofrece respuestas diferenciadas y ajustadas a las características individuales de cada uno de ellos. Esto supone asumir la diversidad como un valor que va más allá de la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Desde una perspectiva propiamente pedagógica, Juan José Albericio (1991) considera que el tratamiento de la diversidad debe alejarse de aquellas pedagogías compensatorias de las diferencias. Para este autor, la atención a la diversidad supone aceptar que cada alumno está condicionado por mecanismos propios de aprendizaje y, en consecuencia, las metas y objetivos que se deben conseguir son fundamentalmente diferentes para cada uno. Supone también admitir los distintos ritmos de aprendizaje como reales y positivos. Atender a la diversidad es adecuar la respuesta a los alumnos de manera individual, variando los métodos y los objetivos.

Y para responder adecuadamente, señala Albericio (1991), la escuela tiene que trabajar en dos líneas aparentemente contrarias; la primera de ellas implica profundizar en la diversidad, respetando, promoviendo e intensificando los aspectos diferenciales de cada alumno, actuando sobre los valores culturales, intereses, capacidades y procedimientos; y la segunda indica superar la diversidad, ayudando a corregir las diferencias y dificultades, aproximando los niveles y situaciones desiguales. “Se puede proceder así sobre las dificultades especiales o las diferencias de género, raza cultura” (Albericio, 1991, citado en Lozano 2007, p. 47).

En el caso de España, los principios básicos de comprensividad y diversidad son los que han orientado y servido de guía a varias reformas educativas. El principio de comprensividad se refiere a asegurar al acceso de todo tipo de alumnos a la escuela. El principio de diversidad se refiere a la necesidad de responder adecuadamente a los estudiantes y a las necesidades educativas de cada uno de ellos.

Una educación adaptada a la diversidad del alumnado debe ser capaz de proporcionar experiencias de aprendizaje que ayuden a todos los estudiantes a conseguir los fines educativos deseados. La adaptación se entiende, por una parte, como la modificación de los ambientes de aprendizaje para responder de forma efectiva a las diferencias del alumnado, y por otra, como el desarrollo de sus capacidades para que aprenda en esos ambientes.

De acuerdo con Falvey, Givner y Kimm (1995), la escuela inclusiva es aquella que trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer lo que sea necesario para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano el derecho inalienable, a no ser excluido. Una escuela capaz de excluir las desigualdades es capaz de incluir las diferencias.

De acuerdo con esta propuesta de adaptación, Garanto (1994) precisa que la educación en y para la diversidad requiere de profesionales que sepan crear ambientes para enseñar a aprender; que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo y los modos de aprendizaje de cada alumno; que conozcan las características del proceso de aprendizaje; que tengan conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza; que

sepan estimular diferentes situaciones de aprendizaje de manera simultánea y en un mismo espacio para conseguir lo que se pretende; y al mismo tiempo, que sepan incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del currículum y la atención a las diferencias individuales. Todo ello exige una serie de competencias profesionales que les permitan conjugar los conocimientos con las actitudes y así lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula. En síntesis, se necesita un profesional competente que sepa organizar y sea proactivo en los centros educativos (Aguilar Montero, 2000).

La escuela inclusiva debe desarrollar un *sentido de comunidad* y de apoyo mutuo que luche por el éxito de todos los miembros de la escuela. Los padres, los profesores, y los alumnos deben modificar sus planteamientos para que todos tengan la misma sensación de pertenencia, se sientan aceptados e iguales y, a la vez, apoyen a otros en la misma línea.

“Educar en diversidad” se basa en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad y no en implantar medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas especiales. El currículum tiene que poder tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura, teniendo en consideración que todas las personas pueden ser educadas.

En congruencia con lo expuesto sobre la necesidad de profesionales capaces de atender a la diversidad del aula, las escuelas deben propiciar a través de sus principios y reglas este tipo de educación. Concretamente, deben transformarse en una escuela para todos.

Cesar Coll (1986), al referirse a este tipo de escuela, manifiesta que desde este planteamiento no se puede rechazar a ningún estudiante por sus diferencias “con las siempre engañosas y poco realistas características homogéneas de los alumnos normales” (citado en Lozano, 2007, p. 84). Por el contrario, debe tomar en cuenta que la heterogeneidad es una característica de la diversidad, por lo cual la escuela debe ser capaz de adecuar recursos y metodologías a las características individuales y no exigir el mismo rendimiento a todos los alumnos, de manera que aquellos que requieran de más ayuda individualizada, puedan progresar junto a sus compañeros y lograr el máximo nivel de desarrollo posible.

Por último, atender a la diversidad supone combatir abiertamente las actitudes e ideas discriminatorias de todo tipo, proporcionar una educación eficaz para la mayor parte de los alumnos, crear comunidades de bienvenida en las escuelas y, de ese modo, construir una sociedad justa e inclusiva que ofrezca verdaderamente una educación para todos.

En consideración a la atención a la diversidad como eje transversal del currículum, las instituciones formadoras de profesorado deben realizar los cambios trascendentales,

incluyendo dentro de sus planes el desarrollo de las políticas de inclusión y atención a la diversidad vigentes.

2.7. Justicia social es calidad de educación para todos

En la mayor parte de los países, el término “calidad” ha tomado gran relevancia en los últimos tiempos a la luz de los resultados de las evaluaciones estandarizadas a que son sometidos los estudiantes, tanto de enseñanza primaria como de secundaria, lo que ha llevado a los sistemas educativos en la mayoría de las naciones a plantearse interrogantes sobre lo que está fallando en la educación.

Las publicaciones de estos resultados son utilizadas para cuestionar tanto a las escuelas como a los docentes y al propio sistema educativo. Además, en muchos casos, éstos se usan para estandarizar la educación a nivel de continente, de país, de ciudad, etc., llegando a convertir la educación en un sistema limitado que trabaja sólo para las evaluaciones, una educación que mecaniza y enseña a los estudiantes cómo y qué se va a evaluar. Esto supone una gran pérdida del conocimiento ya que se descuida la enseñanza de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, que deben aprender los estudiantes (Murillo y Román, 2012).

La educación es un derecho inalienable y los Estados tienen la responsabilidad social de hacer que se cumpla; sin embargo, no es suficiente con que todos tengan acceso a la educación, pues lo realmente importante es brindar las mismas oportunidades de acceso a una educación de calidad, tomando en cuenta las diferencias y la diversidad de cada uno. Justamente es en este punto donde se producen las mayores injusticias, desigualdades e inequidades, que repercuten directamente en la sociedad.

Desde esta perspectiva, para el Ministerio de Educación de Chile, la calidad de educación es entendida como:

el logro de aprendizajes educativos y pertinentes en el plano de las destrezas culturales básicas, en el plano de las capacidades y habilidades cognitivas como el aprender a aprender, y la resolución de conflictos, entre otras, así como en el plano de las posibilidades de crecimiento personal intelectual y social (MINEDUC, Chile, 1998, p. 31).

Para numerosos investigadores, hablar de calidad de educación es hablar de los resultados académicos que obtienen los estudiantes en las evaluaciones de los conocimientos que supuestamente estos deben haber adquirido en las distintas etapas escolares. La mayoría de estos instrumentos son estandarizados, y no consideran las diferencias y particularidades de los alumnos, el contexto familiar, geográfico territorial, aspectos sociales culturales y otros factores que inciden directamente en el aprendizaje.

Los especialistas en calidad educativa otorgan gran importancia a la gestión escolar que realizan los líderes de los centros educativos. Por lo tanto, se requiere profundizar en la gestión pedagógica para mejorar la calidad de la educación que ofrecen

los centros. Porque puede ser que su modelo organizativo no responda a las necesidades del alumnado ni a las de su contexto.

Pero no debe olvidarse que la tarea fundamental del proceso educativo se da dentro del aula, y que este proceso debe ser apoyado y retroalimentado de forma permanente. Además, debe mantener el aprendizaje como centro de atención, lo que requiere mejorar y transformar las prácticas pedagógicas del profesorado.

Por otra parte, los investigadores de las causas de las desigualdades y la baja calidad de la educación en los sectores de alta vulnerabilidad, apuntan a los escasos recursos que aportan los Estados a la educación, lo que repercute en la escasez de profesores debido a los bajos salarios. La escasa inversión se manifiesta también en infraestructuras y mobiliarios no adecuados para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, los grupos más desaventajados no tienen las mismas oportunidades para aprender que los alumnos de centros con mayores ingresos económicos, menor ratio por profesor y grupos más homogéneos.

Para lograr la anhelada calidad educativa es necesario, no sólo destinar más recursos, sino también establecer nuevos objetivos que tengan en cuenta las necesidades de los colectivos implicados. En este sentido, la política en la región latinoamericana ha sido mejorar la gestión y evaluación de los sistemas educativos y de los centros, aprovechar los recursos, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la profesión docente, pues “no cabe duda que el cuerpo docente es un actor clave en el proceso educativo. La literatura muestra que la calidad de los profesores tiene un impacto comparativamente mayor sobre el aprendizaje de los alumnos que otros insumos de la escuela” (Contreras y Elacqua, 2005, p. 14).

En relación con la profesión docente la “calidad” tiene varios elementos comunes y que se relacionan directamente. Se trata de un concepto que:

- Puede aplicarse a cualquier elemento que forme parte del sistema educativo. Se puede hablar de calidad en la profesión docente, en los aprendizajes, en la infraestructura del sistema, en los procesos educativos, en los objetivos y resultados académicos.
- Se construye socialmente. De acuerdo con una realidad específica, conformación social, país concreto, y los patrones culturales que prevalecen en las organizaciones. Fundamentalmente, es una demanda que hacen los usuarios del servicio educativo a los sistemas en su conjunto.
- Implica cambio, mejora y transformación de las prácticas que se han anquilosado con el paso del tiempo; por lo tanto, requiere identificar aspectos que sea necesario renovar, mejorar o fortalecer, con la finalidad de responder a las expectativas de los usuarios.
- Permite definir los principios y objetivos del proceso de transformación y, por lo tanto, se constituye como eje en la toma de decisiones. Al iniciar cualquier

proceso de mejora de la profesión docente, se debe precisar explícitamente qué se entiende por calidad en el ejercicio. Todos los miembros implicados deben tener claro qué significa y entender lo mismo.

- Sirve de referencia para iniciar un proceso indagatorio sobre la compleja función de la enseñanza. Las acciones impulsadas pueden tener parámetros de comparación de cómo se estaba hace unos años y cómo se está en la actualidad. Contar con información precisa, permitiría orientar procesos de mejora en las instituciones.

A efectos de la justicia social, mejorar la calidad de la educación se relaciona con alcanzar una educación más cercana a las relaciones interpersonales, el clima emocional, la autoestima, etc. Sólo así se desarrollará un individuo con identidad, autonomía y libertad. Al subordinar los procesos de la enseñanza a los de aprendizaje, se pretende formar un sujeto social cuyas habilidades, actitudes y valores le permitan vivir dignamente y mejorar su calidad de vida (Parraguez, Navarro y Retamal, 2010).

Los diversos temas tratados en este capítulo -igualdad, equidad, integración e inclusividad y calidad- suscitan una reflexión sobre la dirección que debe tomar la educación del siglo XXI con el objetivo de mejorarla y brindar así oportunidades educativas de calidad a todos, independientemente del punto geográfico en que se encuentren ubicados, la diversidad que les acompañe, los valores y creencias que tengan y su orientación sexual. Por este motivo, el siguiente capítulo se dedica a la formación docente inicial, como herramienta esencial para el logro de una educación de calidad para la justicia social.

PRIMERA PARTE

ESTUDIO TEÓRICO

CAPÍTULO 3 **FORMACIÓN INICIAL DE MAGISTERIO**

Excelente maestro es aquel que, enseñando poco, hace nacer en el alumno un deseo grande de aprender.

(Arturo Graf, 2007)

3

Como se ha mencionado en los dos capítulos anteriores, las organizaciones internacionales y nacionales han asignado un gran poder a la educación para el desarrollo de los pueblos, planteando abiertamente la necesidad de un modelo educativo coherente con los tiempos y cambios que están transformando a la sociedad. La mayoría de las instituciones han apostado por modificar los sistemas educativos partiendo por las políticas educativas que los regulan, para intervenir en la formación inicial de los profesionales de la educación.

En el presente capítulo se analiza la formación inicial del maestro como agente de cambio social, las características de su desempeño profesional y cómo debería ser la preparación desde la perspectiva de la justicia social.

3.1. Una profesión para el cambio social

Los sistemas educativos se distinguen por ser organizaciones dinámicas en las que interactúan individuos de distintas disciplinas profesionales y jerarquías que comparten el ideal de preparar a niños y jóvenes para la vida, para que logren insertarse en la sociedad y puedan provocar cambios positivos, y para que luchen por el bien común y, además, sean capaces de ayudar a todas las personas a lograr sus metas particulares y comunitarias. Lograr este ideal implica formar maestros con las habilidades sociales necesarias para efectuar cambios reales y positivos en las aulas, que a la vez sean capaces de desarrollar estas mismas habilidades en sus estudiantes y, de esta manera, conseguir aquellos cambios que se desean.

La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, Santiago, 2006) considera que los docentes son uno de los factores más importantes del proceso educativo. La calidad de este profesional, su desempeño laboral y compromiso con los resultados son elementos clave para lograr que la educación responda a las demandas de la sociedad en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes.

Investigaciones internacionales demuestran que el profesorado es el elemento más importante en los sistemas educativos. Se espera que ellos asuman los cambios y den esas respuestas que la sociedad requiere. Es a los profesores a quienes se responsabiliza de los resultados y de la calidad educativa. Los estudios de Lara, Mizala y Repetto (2010, citado en Latorre, 2010) han aportado la evidencia que avala la importancia de contar con buenos profesores para que el sistema escolar sea exitoso; además, han constatado los efectos que tienen los docentes en los aprendizajes que logran sus estudiantes.

La educación ha asumido la responsabilidad que se le ha asignado en la solución de los conflictos y problemas sociales que acontecen en el mundo. Para afrontarlos, los sistemas educativos han cargado al docente, protagonista principal, con la tarea de crear las condiciones para conducir procesos que ayuden a desarrollar destrezas y capacidades humanas –consideradas indispensables– para el crecimiento económico, la prosperidad del bienestar social y el desarrollo individual que la sociedad requiere. Aunque se espera que sean los profesores los que asuman los cambios y den esas respuestas, la sociedad no es capaz de valorar a estos protagonistas ni su profesión, sometiéndola constantemente a cuestionamientos.

Para Ingersoll (2005), el profesor es un especialista que, sobre una base teórica, ha desarrollado destrezas y habilidades, y ha adquirido conocimientos y una identidad profesional ceñida a reglas morales. Por lo tanto, se le debería conferir con exclusividad y autonomía el derecho a ofrecer a la comunidad este servicio social. De acuerdo con este autor, es necesario valorar en su justa dimensión la importancia de la labor docente, comprobada a través de las investigaciones y los hechos cotidianos. Por otro lado, mejorar la percepción de la profesión docente permitirá reconocer y valorar la dimensión del aporte que hace al cambio social.

La profesión docente es una actividad con énfasis en el servicio social hacia las personas y a la comunidad, con gran influencia en la formación de los individuos. Es una profesión que se construye teniendo en cuenta relaciones interpersonales con muchas personas, especialmente aquellas que se producen entre profesor-alumno. La práctica de interacciones con otras personas es un ejercicio cotidiano de la función docente; por este motivo, requiere de parte de quien la ejerce un compromiso ético y moral de respeto, de cuidado y de interés por el otro como sujeto de derechos.

En general, la acción educativa se ejerce sobre una red de interacciones, las cuales se encuentran mediadas por teorías del comportamiento, que exigen al profesorado la capacidad de comportarse como sujetos en interacción.

Para Vaillant (2004) la construcción de la profesión docente se encuentra asociada al desempeño autónomo y a la responsabilidad que el profesorado tiene sobre la tarea; como resultado de la confluencia de tres componentes: (1) el mejoramiento de las condiciones laborales, (2) una formación de calidad y (3) un conjunto de condiciones de desempeño, por ejemplo, la gestión escolar y la evaluación, orientadas a promover el desarrollo de las capacidades de los docentes en su práctica laboral.

Latorre (2010) considera que la “profesión docente” es un concepto construido social e históricamente como resultado de la articulación que se produce entre la percepción sobre la calidad de la práctica laboral que el profesor realiza en un determinado contexto sociocultural y la propia percepción que el docente posee acerca de su labor.

Sin embargo, a pesar de los resultados y reflexiones planteados por las investigaciones internacionales sobre el significado que tiene la profesión docente y, en

especial, la importancia del profesorado en el proceso educativo, la voluntad política de los gobernantes de las naciones no muestra mayor interés ni premura para realizar las modificaciones que se proponen, manteniendo los intereses hegemónicos de las clases políticas. Por tanto, se mantienen en el tiempo los modelos educativos tradicionales que tanto se critican.

3.2. Reflexiones sobre la profesión docente

Las reflexiones sobre la profesión docente en cuanto a la contribución que realiza a la sociedad, llevan a pensar de qué manera actúa y cómo lo hace. Smylie, Miller y Westbrook (2002) consideran que la naturaleza del trabajo docente se puede abordar desde tres perspectivas; la del desempeño profesional, la del desempeño laboral, y la que hace referencia a las expectativas y metas.

- Desde el punto de vista del desempeño profesional, la labor de los docentes, por una parte, es un trabajo noble y crucial para el aprendizaje y desarrollo de niños y jóvenes; y, por otra, es un elemento vital para la construcción de la sociedad. Algunos de sus protagonistas consideran este trabajo muy satisfactorio, unos lo creen emocionante y otros tantos muy riesgoso (Smylie, et al., 2002).
- Desde la perspectiva del desempeño laboral, los profesores son considerados como empleados del servicio público –colegio o administración–, con responsabilidades en la formación y preparación de niños y jóvenes para la satisfacción personal y productiva de sus vidas.
- Desde el punto de vista de las expectativas y metas del trabajo docente, se ve que a medida que la sociedad avanza, éstas son cada vez más y mayores, muy ambiciosas, amplias, dinámicas, a la vez que vagas y contradictorias. Las expectativas y metas varían sustancialmente en cada país, estado, ciudad, escuela y o comunidad local, según el lugar donde ejerza el profesor.

A través del tiempo, las metas para el trabajo docente han ido cambiando. Para las primeras escuelas públicas de Nueva Inglaterra –siglos XVII y XVIII aproximadamente–, la mayor expectativa era el desarrollo religioso y moral de los niños. A partir del brote del liberalismo político y el desarrollo del conocimiento científico, se incrementa el énfasis en la utilidad política y económica de la educación. A mediados del siglo XIX, el foco estaba en la educación vocacional y enseñanza secular en las disciplinas académicas. Aunque disminuye el enfoque religioso, se seguía esperando que los profesores actuaran como agentes morales.

A fines del siglo XIX y a principios del siglo XX, el trabajo docente es aún más delimitado al establecer una serie de “requerimientos decentes” que regulen el comportamiento del profesor dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con cierta ética moral que exige coherencia en su vida.

Durante el periodo industrial, el énfasis era desarrollar en los estudiantes la capacidad de discernimiento cívico, el desarrollo económico y la vida intelectual. Más adelante, con el crecimiento de la inmigración, la industrialización y la masificación de los colegios en el siglo XX, las expectativas del trabajo docente se enfocan a hacer de los estudiantes agentes de socialización, además de prepararlos para el trabajo (Smylie et al., 2002).

En la actualidad las expectativas y metas del trabajo docente, en general, incluyen promover en los estudiantes el desarrollo intelectual y académico, el éxito personal, el desarrollo social y moral, y prepararlos para desenvolverse como ciudadanos participativos que colaboren en la productividad económica de su país. Además, les compete actuar en la función socializante, dando a conocer la vida, cultura y valores de los pueblos a las actuales y futuras generaciones. El docente debe ejecutar esta labor, diariamente, en un tiempo y espacio definido dentro y fuera del colegio; tiene que cumplir una variedad de roles, y realizar numerosas actividades y tareas específicas con las que se encuentra comprometido.

Un profesor puede desempeñar su labor trabajando con niños, preadolescentes o adolescentes según el nivel en el que se haya especializado y respondiendo al modelo educativo que corresponda a cada nación. En general, el modelo educativo que más se utiliza mundialmente consta de cuatro niveles, Educación Infantil o Preescolar, Educación Primaria –de cuatro o seis etapas–, Educación Secundaria –de cuatro o seis etapas– y Educación Superior –de dos a cuatro o cinco años–, dependiendo del país. En esta investigación se hará referencia a los maestros que ejercen su labor docente en las dos primeras etapas, obligatorias en la mayoría de los países.

El perfil del profesorado varía según las características propias de cada nación. Los sistemas educativos son regidos por sus propios gobiernos; por lo tanto, este perfil debe ajustarse a sus necesidades y estar al servicio de los propósitos de la educación nacional. Su campo de desarrollo profesional se encuentra reglado desde el nivel central. El perfil docente, entonces, debería ser consecuente con el modelo estructural de dicho sistema. Elaborar este perfil es tarea de las instituciones de estudios superiores que forman profesores; por lo tanto los perfiles de docentes en un mismo país pueden presentar diferentes matices y énfasis, obviamente enmarcados dentro del sistema educativo nacional que es regulado por el gobierno a través de los Ministerios de Educación.

3.2.1. Maestro de Educación Infantil

En la actualidad, muchos países han desarrollado nuevas políticas públicas para convertir la educación infantil en una meta que hay que lograr a corto plazo; en una primera instancia éstas han sido promulgadas con la finalidad de ampliar la cobertura de ingreso de los niños desde la más temprana edad. Por un lado, se ha justificado como una medida de justicia, equidad e igualdad, sobre todo para los más desposeídos; por otro lado, se ha considerado como una medida de apoyo a aquellas madres que necesitan trabajar para sostener el hogar. Teniendo en cuenta esta contextualización, la educación infantil se

ha transformado en prioridad para algunos Estados. En consecuencia, se amplía la demanda de profesionales para atender este nivel, maestros de educación infantil. Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, recientes estudios del área de la psicología señalan que el mayor desarrollo del cerebro se produce durante los cuatro primeros años de vida, por lo que el inicio de la escolaridad estaría atrasado y por tanto no estaría respondiendo al óptimo desarrollo individual de los niños.

Por otra parte, los investigadores del área de la educación afirman que el maestro de enseñanza infantil se ha convertido en uno de los elementos más determinantes en el proceso educativo; esta afirmación es avalada por las conclusiones que han aportado numerosas investigaciones internacionales que comenzaron a realizarse desde la última década del siglo anterior. Los estudios se han centrado en conocer el trabajo que realizan estos docentes y cómo éste repercute en la formación de los niños de temprana edad.

Uno de los principales roles del maestro de infantil es guiar de manera directa el aprendizaje de los niños pequeños, organizar el tiempo, el espacio y su propia relación con ellos en función de los objetivos educativos que desea lograr. Ésta es una de las razones por las cuales la formación del maestro de infantil debe estar orientada hacia la adquisición de una metodología de trabajo didáctico-científico que le permita establecer una adecuada relación entre conocimientos teóricos y prácticos para el desempeño de su función. También se considera que las características personales de cada educador, sus vivencias, y forma peculiar de interactuar con los niños pueden llegar a marcar la red de relaciones e interacciones que se establecen dentro del grupo (García Peinado, Martínez Peiret, Morales Pillado y Vásquez Sepúlveda, 2011).

La formación del docente infantil o preescolar, como proceso continuo y permanente, debe contemplar en su desarrollo los siguientes aspectos:

- La preparación para asumir la tarea de educar a las nuevas generaciones, lo que implica la responsabilidad de transmitir conocimientos básicos, el compromiso de afianzar en los niños los valores y actitudes necesarios para que puedan vivir y desarrollar sus potencialidades de manera plena, mejorar su calidad de vida y continuar aprendiendo.
- La capacitación para interactuar efectivamente con las instituciones y los padres en lo referido al logro de metas y desarrollo integral del niño.
- La preparación y capacitación como un observador permanente, que le permita adquirir las herramientas necesarias para conocer la manera en que se relacionan los niños, sus reacciones, preferencias, modos de juego, materiales que utilizan más, zonas que ocupan, etc.
- La preparación para aplicar las metodologías y didácticas de enseñanza adecuadas para programar actividades de aprendizaje compartidas, rutinas diarias y la formación que fomenten la creación de un buen ambiente y de buenas relaciones entre los niños. Para lo cual debe estar convencido de que su rol es didáctico y de animación.
- La evaluación para ver si se encuentra capacitado emocionalmente o no para enfrentar los desafíos de lo cotidiano en el centro, pues cada día es una

sorprea y debe estar preparado para responder a cada situación de manera original. Estas situaciones hacen del ejercicio académico un rol gratificante y un reto permanente.

- El desarrollo de la inquietud e interés por continuar aprendiendo, estudiando y actualizando sus conocimientos sobre la carrera, con el fin de no quedarse desfasado e ir de acuerdo con los tiempos.

3.2.2. Maestro de Educación Primaria

El nivel de Educación Primaria es obligatorio en casi todo el mundo y muchos de los niños comienzan sus estudios formales en este ciclo, lo que lo convierte en la base de cualquier aprendizaje posterior. Igual que el maestro de infantil, el de primaria es un eslabón muy importante en el sistema educativo. Por esta razón, es esencial que quien elija esta profesión sea un verdadero agente de cambio y tenga una alta vocación por lo social.

La formación inicial de un maestro de educación primaria para el siglo XXI debe propender a formar un profesional con un alto contenido humanístico, didáctico y tecnológico, capaz de promover un cambio de la visión pedagógica mediante la conformación de una comunidad de educadores críticos, investigadores y autosuficientes que, como agentes de cambio social, puedan ser mediadores eficientes de los aprendizajes, y promover la actitud autónoma de los estudiantes en lo intelectual y en lo moral. Para llevar a cabo esta labor es necesario que los docentes conozcan el desarrollo evolutivo de la infancia. Esto les permitirá observar y conocer a cada estudiante en su individualidad, para atender sus necesidades.

Por otra parte, lograr el cumplimiento de los roles que se le adjudica a los docentes puede marcar la diferencia, ya que el profesorado que realiza su labor de la mejor manera posible, puede llegar a ser un verdadero agente y promotor del cambio social (Smylie et al., 2002).

En lo que se refiere a las prácticas pedagógicas concretas, el profesor tiende cada vez más a verse como "facilitador" del aprendizaje de los estudiantes. Para los profesores, la educación tiene como función "desarrollar la creatividad y el espíritu crítico" y no "transmitir conocimientos actualizados y relevantes" (Tenti, 2005).

3.3. Preparación de líderes para la justicia social y la diversidad

Las ideas de liderazgo surgen desde las grandes organizaciones y empresas como una manera de dar respuesta a la competitividad del mundo globalizado y cambiante a que se ven diariamente enfrentadas. Sin un liderazgo acorde con los tiempos, las organizaciones se estancan o se equivocan, sufriendo lamentables consecuencias. El liderazgo entonces debiera ser capaz de generar un rendimiento altamente motivado y, de esta manera, enfrentar las inevitables barreras que surgen frente al cambio. La motivación eficaz asegura que tendrán bastante energía para superar obstáculos (Kotter, 2004).

Dentro de una institución educativa, el liderazgo debe ser eminentemente pedagógico y la principal preocupación ha de ser el desarrollo del potencial y de competencias de todos los miembros de la institución, orientando así su labor a lograr una educación de calidad dentro del enfoque de la justicia social.

Según Gento (2002), un auténtico liderazgo pedagógico debería encarnar las siguientes dimensiones:

- Dimensión carismática. Implica que el líder sea atrayente, de modo que facilite que las personas se sientan a gusto estando con él.
- Dimensión emocional. Demuestra actitudes positivas hacia aquellos con quienes se relaciona.
- Dimensión anticipadora. Posee la capacidad de ver anticipadamente las estrategias más apropiadas y las actividades más efectivas para resolver problemas futuros.
- Dimensión profesional. Implica ser capaz de impulsar a la institución hacia el logro de metas y objetivos educativos.
- Dimensión participativa. Supone la capacidad de estimular a los individuos y grupos hacia un trabajo inteligente y colaborativo.
- Dimensión cultural. Incluye la capacidad de promover la consolidación de la cultura o perfil de la institución en la que actúan.
- Dimensión formativa. Supone atender la propia formación y perfeccionamiento y promover la formación continua de las personas sobre las que ejerce su liderazgo.
- Dimensión administrativa. Debe cumplir las rutinas administrativas y las actividades de tipo burocrático.

El liderazgo pedagógico ha de verse como el motor para el desarrollo profesional docente y el mejoramiento en la organización de la escuela, además de la instrucción dentro del aula.

3.3.1. Liderazgo pedagógico del docente que guía a otros

Smylie et al. (2002) señalan que generalmente los profesores representan varios roles de liderazgo asociados con la posición formal que traen los títulos y responsabilidades específicas; aunque también se pueden dar de manera informal y ocurrir espontáneamente.

La escuela, como una de las instituciones sociales más importantes, afronta de manera permanente los desafíos del mundo cambiante, por lo que la idea de liderazgo ha ido tomando mucha fuerza dentro de los sistemas educativos. Hacer frente al cambio es una de sus principales funciones. El liderazgo en este caso no es sólo por parte de la dirección del colegio, sino del colectivo docente, pues cada profesor es y debe ser un gestor de cambio, tanto dentro de las aulas como, fuera de ellas, brindando la guía

adecuada del uso de las herramientas con que cuentan los estudiantes para enfrentar los cambios sociales y las incertidumbres de la vida.

La sociedad tiene una gran necesidad de generar maestros competentes, cuya práctica profesional responda a los estándares de calidad profesionales esperados; pero, fundamentalmente, se requiere que sean capaces de cumplir el compromiso básico de “respetar el derecho de los estudiantes a aprender”. Un modelo adecuado de comportamiento, sustentado en el liderazgo pedagógico, puede ayudar a desarrollar diversas competencias en el maestro.

En el ámbito de las competencias que deberían desarrollar los profesionales de la educación, la Fundación Chile (2006) presenta una descripción del liderazgo pedagógico con sus correspondientes indicadores, de manera que la labor del docente en el aula pueda ser evaluable.

El liderazgo pedagógico es descrito como “la capacidad del docente para motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje y las actividades de la institución”. Y los indicadores que propone en esta misma línea son:

- Desarrollar la capacidad de compromiso en sus estudiantes.
- Desarrollar la motivación de logro.
- Desarrollar el autocontrol y autodisciplina en los estudiantes.
- Promover la participación.
- Incentivar la innovación –formar estudiantes con gran capacidad para realizar actividades innovadoras–.

Los autores Harris y Muijs (2005, citados en O'Donoghue y Clarke, 2010) han definido las seis acciones más importantes que realizan los profesores líderes:

1. Mantener la continuidad en la enseñanza y un compromiso personal en la mejora de sus habilidades y destrezas pedagógicas.
2. Organizar y liderar la revisión y actualización de sus prácticas de enseñanza.
3. Comprender el currículum y desarrollo de los conocimientos.
4. Participar en la toma de decisiones a nivel de centro.
5. Liderar en el proceso de enseñanza el desarrollo de actividades de grupo.
6. Comprometerse y colaborar con otros profesores en las acciones de planificar, reflexionar e investigar.

Las seis actividades enunciadas requieren de apoyo para su desarrollo y, aunque no son exhaustivas, proveen de un marco de ayuda para llevar a cabo la relación entre ser un profesor que aprende y ser el líder visible dentro del proceso educativo.

El liderazgo se refiere a un componente actitudinal que mantiene el docente frente al grupo curso, se caracteriza por el grado de ascendencia más o menos estable del profesor sobre los estudiantes, e implica la existencia de un vínculo afectivo entre el

docente y los educandos; por lo tanto, cualquier profesor que se identifique plenamente con su labor puede llegar a ser un líder pedagógico dentro del aula y frente a sus alumnos.

3.3.2. Competencias profesionales para un docente que innova

Dentro del marco de la cultura educativa occidental, el eje estructurante del paradigma educativo es el aprendizaje del estudiante. Asumir este enfoque plantea una serie de desafíos, ya que se centra en el aprendizaje de los educandos y en cómo estos aprenden a desarrollar sus competencias y capacidades y a aprender a lo largo de la vida (Kingston y Caballero, 2009).

En este contexto, sumadas las demandas de la sociedad de la información y del conocimiento, la situación del profesor está cambiando, especialmente en el ejercicio de la docencia; de ser un mero transmisor de conocimientos se convierte en un gestor del aprendizaje y utiliza para ello el “enfoque de las competencias”. Es decir, se pone el foco de atención en lo que el profesional es capaz de hacer y no en lo que ha hecho anteriormente. El enfoque de las competencias se centra en el aprendizaje basado en la evidencia, la interdisciplinariedad y la supervisión, y aspira a concretarse en la figura de un profesor competente que a la vez sea capaz de formar en competencias a los educandos (Caballero, 2009).

Boyatzis (1982) define una competencia como una característica subyacente en la persona, que está casualmente relacionada con un desempeño bueno o excelente, en un puesto de trabajo concreto y en una organización concreta. Se relaciona, además, con la idoneidad que se demuestra en la realización de tareas y en el cumplimiento de funciones profesionales que implican “saberes” –conocimientos, estrategias cognitivas y metacognitivas–, “saber hacer” –dominio de técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas–, “querer hacer” –motivaciones, intereses y actitudes– y “poder hacer” –medios, recursos.

Por su parte, el concepto de competencia que propone la OCDE en DESECO (Definición y Selección de Competencias, 2002) es el siguiente:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OECD, 2002).

Este mismo organismo reconoce el carácter de las competencias:

- Holístico e integrador, porque las actitudes, los conocimientos, valores y emociones no se entienden de manera dissociada, sino en su conjunto.
- Contextual, porque sólo se concretan y se desarrollan de manera vinculada, en los distintos contextos donde actúan.

- Dimensión ética, puesto que se nutren de los valores y actitudes que los sujetos van adoptando a lo largo de su vida.
- Creativo de la transferencia, entendida ésta como el proceso de adaptación creativa dentro de cada contexto.
- Reflexivo, pues suponen un proceso permanente de reflexión que permite armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- Evolutivo, ya que se desarrollan, perfeccionan, amplían o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

Por parte de la Fundación Chile, competencia se entiende como la “Capacidad para responder con éxito a una demanda, tarea o problema complejo movilizandoy combinando recursos personales –cognitivos y no cognitivos– y del entorno” (OECD, 2003).

Según esta fundación las competencias poseen tres características claves: (1) son observables en acciones reales y en situaciones específicas; (2) son complejas; y (3) son parte de su naturaleza; se desarrollan y adquieren, pueden ser aprendidas y enseñadas en una variedad de instituciones y ambientes.

Respecto a las competencias profesionales, algunas concepciones son:

- Habilidad que debe poseer un docente para desarrollarse de manera óptima en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Capacidades que debe poseer el profesor para lograr la enseñanza y el aprendizaje en forma efectiva.
- Capacidades que se adquieren en el proceso de formación docente.
- Conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos, capacidades y valores que debe desarrollar el docente a lo largo de su labor educativa.
- Habilidad cognitiva de nivel superior, que se observa cuando una capacidad se potencia y desarrolla. Esto permite al profesor adoptar un rol protagónico y adecuado en su comunidad educativa y propiciar la comunicación dinámica docente.
- Capacidades que los profesores deben tener para poder desarrollar su profesión.

Según Nieto López (2009), ser competente es un axioma muy difícil de comprobar y evaluar. Aunque los tiempos parecen imponer un ritmo de distintas competencias, éstas se van acomodando a las necesidades a las que el ser humano debe dar respuesta. Además, el mundo de las competencias se recicla constantemente; por lo tanto, no se puede hablar de algo estático, terminado o con un valor duradero. “Nada hay tan dinámico en la formación de las personas como el constante cambio de las competencias que deben configurar los mapas formativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los docentes” (2009, p. 21).

Finalmente, se dice que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede

resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994). En el contexto educativo, se reconoce que las competencias profesionales se clasifican en tres tipos: cognitivas –referidas al conocimiento, al saber–, procedimentales –saber hacer, realizar, construir– y actitudinales –la forma de ser, comportarse.

De acuerdo con ejercicio de la profesión, las competencias son clasificadas como blandas y duras. Ambas se refieren a habilidades generales demandadas por el mercado laboral de hoy, e involucran la acción; por lo tanto, no pueden ser desarrolladas solamente desde una perspectiva teórica. Así, el aprendizaje de la competencia del trabajo en equipos multidisciplinarios se demuestra a través de la capacidad de comunicación efectiva y el manejo de emociones, como aspectos fundamentales.

Por lo tanto, según Charqueño, (2003, p. 196) los programas de formación basados en competencias deberían caracterizarse por:

- Enfocar la función laboral y no los contenidos de los cursos.
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- Favorecer la autonomía de los individuos.
- Transformar el papel de los docentes hacia una concepción de facilitador y evocador.

Los programas formativos que pretenden desarrollar competencias exigen cambios en las estrategias pedagógicas, los enfoques curriculares y el papel tradicional asignado al docente y al alumno.

3.3.3. La ética profesional docente necesaria para una sociedad nueva

El tema del comportamiento basado en valores y actitudinal, que comprende la ética y la moral, es indispensable para la profesión docente, especialmente por ser un trabajo que se desarrolla en interacción con personas y, sobre todo, por la autoridad que representa el profesor ante el alumnado y el resto de los estamentos de la comunidad educativa. Educar con el ejemplo es casi una obligación a la hora de hablar o discutir sobre los valores y derechos humanos. La congruencia entre el pensar, decir y actuar juega un papel preponderante en la relación que se establece entre el profesor y los educandos; por lo tanto, la formación actitudinal no puede quedar como una tarea pendiente en los programas de formación de futuros profesionales de cualquier disciplina, pero con mayor razón en la formación docente.

Afortunadamente, en la mayoría de los programas de formación docente existe una asignatura cuyos contenidos se refieren directa o indirectamente a la ética profesional, y

estos se encuentran relacionados con los códigos éticos que debe profesar cada docente respecto a su profesión.

Generalmente, se piensa que la ética es lo mismo que la moral o que son palabras sinónimas; pues tanto la palabra “ética” que proviene del griego *ethos* y del latín *ethicus* como la palabra “moral” proveniente del latín *mos, moris*, significan costumbres, formas de actuar; sin embargo, aunque están íntimamente relacionados, sus significados difieren uno del otro. La Ética es una rama de la filosofía que estudia la vida moral del hombre; alude a la reflexión crítico-racional sobre la moral, con el objetivo de que las costumbres y hábitos contribuyan a que las personas adquieran un carácter y personalidad específicos (Román, 2003). La moral forma parte de la ética y está más ligada al deber, al cumplimiento de lo que está permitido y lo que está prohibido; implica la adhesión del individuo a un conjunto de valores, principios y normas para juzgar si su modo de actuar es correcto o incorrecto (Román, 2003).

La referencia a las normas internas, propias y personalizadas de las personas, proceden de la ética (Raynal y Rieunier, 2010). Para Román (2003), “La moral tiene por cuestión básica el ‘qué debo hacer’, la pregunta específicamente ética apunta al ‘por qué debo hacerlo’” (2003, p. 32).

Perrone y Propper (2007) definen la ética como la “filosofía de lo bueno y lo malo”. La ética es una disciplina que parte del pensamiento filosófico que se pregunta sobre el valor normativo conferido a la conducta humana; qué es lo que está bien y lo que es incorrecto; qué lleva al individuo a comportarse de una manera que no produzca daño o perjuicios a otros pares u objetos o al medio ambiente, qué arrastra a otros sujetos a realizar acciones que se encuentran fuera del límite de lo consensuado como apropiado o correcto.

La ética es un camino que se construye fundamentándose en la reflexión, en el conocimiento y en la elección, luego los entornos de formación de las personas –sobre todo el de los niños– deberían transformarse en lugares cruciales para desarrollar las actitudes intelectuales, volitivas y cognitivas que permitan la práctica reflexiva y la construcción de una ética personal. Esta ética debería llevar a la satisfacción y al equilibrio emocional; y al mismo tiempo, debería ser capaz de influir en los ambientes en los que cada uno se desenvuelve. El ámbito de la realidad estudiado por la ética está constituido por la persona humana, considerada en el ser y en la configuración buena (virtuosa) o mala (viciosa) que se da a sí misma mediante sus acciones.

Al centrarse en el comportamiento de la persona y en su conducta responsable, la ética tiene como finalidad ayudar a dominar el difícil arte de orientarse de manera justa en la vida, siendo necesaria para:

- Enfrentar situaciones problemáticas en la convivencia.
- Disponer de criterios y principios.
- Dar respuesta a la necesidad que se siente de justificar como buenas las opciones más importantes que se toman en la vida.
- Ayudar a valorar, asumir o rechazar las normas sociales.

- Ayudar a encauzar la difícil relación entre actividad e intereses propios y actividad e intereses sociales o del grupo.

La ética en una profesión es la obligación de una conducta correcta. Las múltiples situaciones a las que hay que dar respuesta desde cada profesión muestran que la ética profesional es una parte de cada acto profesional individual, que incluye un conflicto entre el efecto intencionado y el efecto conseguido. La mayoría de las profesiones tienen un código de ética que les guía en su actuar cotidiano cuando se presentan los conflictos de valores.

Un código de ética profesional es una declaración deontológica profesional que hace una institución profesional legalmente constituida. Es un instrumento que ha sido diseñado para facilitar el cumplimiento y la puesta en práctica del mandato de los Estatutos¹², que enfatizan la ética como valor central de la profesión y su ejercicio. El objetivo general es regular el quehacer profesional de acuerdo con criterios de acción y conducta. Cualquier código de ética profesional debe estar basado en los principios establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y tratar de hacerlos propios. Sólo de esta forma la actuación profesional se mantendría dentro de los marcos de dicha Declaración.

La “ética profesional” puede entenderse como una “Actividad personal puesta de una manera estable y honrada al servicio de los demás y en beneficio propio, a impulsos de la propia vocación y con la dignidad que corresponde a la persona humana” (Raynal y Rieunier, 2010, p. 176).

En la relación establecida con la educación, la ética se refiere al compromiso que debe tener todo educador –implícita o explícitamente– con un conjunto de valores y creencias que se deben evidenciar en su vida cotidiana frente a las situaciones que debe atender. Los valores éticos que se profesan están en permanente pugna con los cambios y determinaciones arbitrarias que representan a la sociedad contemporánea.

Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012) proponen una ética de la justicia social que considera la profesión docente como una actividad que se encuentra permanentemente comprometida con los derechos de los estudiantes y con su desarrollo, rechazando cualquier motivo de exclusión. Un compromiso nada fácil, pues durante mucho tiempo la función docente ha estado contaminada por una fuerte mentalidad selectiva que aún perdura en algunos enfoques sobre la escuela. Según Martínez Reguera (2011, citada en Zabalza y Zabalza, 2012), el compromiso con la justicia social exige hoy un notable esfuerzo por ir a contracorriente y estar dispuestos a luchar por que se cumpla la misión de garantizar el derecho de todos a una educación digna y de calidad. Así, pone énfasis en la atención especial a los más vulnerables, en la lucha contra el fracaso escolar, el compromiso con la igualdad de género y la multiculturalidad, el trabajo en colaboración con la comunidad local para intentar rescatar los objetivos escolares y disminuir el abandono, etc.

¹² Conjunto de normas de conducta profesional respaldadas por principios que constituyen su marco teórico – ético.

Para Román (2003), dentro de los principios éticos universales mínimos, se encuentra en segundo lugar la justicia a la que se refiere del siguiente modo:

Una decisión es justa si cuenta con el *consentimiento* de los afectados en condiciones de información y simetría, todo lo cual implica tratar a los afectados como seres iguales y en relaciones de reciprocidad; es decir, que lo que se haga a uno, éste debe poder hacerlo a los demás en tanto que sujetos de iguales derechos. (2003, p. 47).

3.4. Importancia de la selección de los aspirantes a magisterio

En Europa la tendencia al establecimiento de accesos restringidos de estudiantes a la formación inicial de magisterio se extiende cada vez más, por considerar que la profesión docente durante este siglo se ha transformado en una profesión muy exigente. Las expectativas y los requisitos para ejercerla son cada vez más altos. Desde el punto de vista estratégico mercantilista, el futuro del desarrollo social y económico de los países en la sociedad del conocimiento, depende de un alto nivel de cualificación de los profesores.

En el momento actual son minoría los países que, como España, se limitan a la selección por nota de corte y al examen general de acceso a la educación universitaria, ya que la tendencia es establecer pruebas específicas e incorporar entrevistas o pruebas de personalidad, en las que se tiene en consideración el hecho de que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos.

La selección de los postulantes a magisterio debe considerar como elemento clave el perfil específico de quienes acceden a la carrera. Debe tenerse en cuenta que es una carrera que principalmente se basa en las interacciones entre un profesor y los niños, dentro de un aula y en la escuela. Una de las características de esta profesión es que se mezclan experiencias personales, los propios recuerdos de la infancia en la escuela, con las argumentaciones y experiencias formativas, teóricas y profesionales que se van produciendo dentro del ejercicio de ésta. Lo primordial es que la formación inicial, además de aportar contenidos disciplinares, penetre en las creencias más profundas de sus estudiantes, aquellas elaboradas a partir de sus propias experiencias, aquellas que están entrelazadas con emociones y afectos, y las someta a un filtro profesional.

3.4.1. El por qué de la existencia de criterios de selección

Según Poggi (1995), muchos cambios sociales, como la organización de la vida social, la transformación de la estructura familiar, el ejercicio de la ciudadanía, la mundialización y sus diversas manifestaciones del pluralismo y la diversidad cultural, las mutaciones en las estructuras productivas y en el mercado laboral con efectos en una distribución diferenciada de los recursos económicos, repercuten en forma directa sobre

el ejercicio del oficio de enseñar, transformando las condiciones de acceso y el ejercicio docente, además de plantear desafíos para la carrera y para la construcción de una identidad.

Estos cambios que acontecen pueden ser externos o internos a los propios sistemas sociales culturales y educativos. Sin embargo, enmarcan el trabajo docente en la responsabilidad ética hacia las nuevas generaciones a las que debe enseñar. Los requerimientos de la sociedad en relación con la formación son cada vez más extensos debido a la cantidad de saberes que se deben transmitir. La relación cotidiana y permanente que el docente tiene con los estudiantes encierra una profunda discusión ideológica vinculada a la capacidad de transformación y a la influencia que los profesores ejercen en los educandos, aun en condiciones muy difíciles (Imbernón, 2005).

Los profesores deben estar preparados para afrontar los cambios que se producen dentro de los sistemas educativos, donde concurren grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos y diversificados, al tiempo que deben responder a las influencias que ejercen otras agencias socializadoras –familias, equipos psicopedagógicos, etc.– la incorporación de nuevas generaciones de docentes, la expansión de los sistemas –en el marco de una redefinición del papel de los Estados– y el desarrollo de nuevos modos de regulación de los sistemas escolares.

Las instituciones que reciben a los futuros profesores deben hacerse responsables de cada profesor en formación que aprende en sus aulas mientras dure la carrera, ya que de acuerdo con el objetivo final, cada uno de ellos comenzará a ejercer su profesión en algún centro e interactuará con muchas personas, en especial con los niños que estarán en su clase. Por este motivo, es necesario que las Facultades se preocupen del estado emocional que presenta cada estudiante. En esta profesión es necesario que los profesores sean personas maduras, equilibradas, emocionalmente estables, sensatas, con suficientes habilidades sociales y capaces de orientar adecuadamente el desarrollo personal de los estudiantes a quienes en el futuro van a atender. Para verificar estas características personales sería necesario realizar entrevistas personales o grupales y la aplicación de test psicológicos de personalidad.

En algunos países ya se exigen certificados de antecedentes penales, debido a los escándalos de pedofilia y abuso sexuales de parte de las personas que trabajan con niños que se han dado a conocer en estos últimos tiempos. De esta forma, se pretende evitar la vulneración de los derechos de cuidado que tienen los niños.

Considerando que es una carrera eminentemente social, en algunos Estados de Norteamérica es requisito que los postulantes acrediten su participación en algún grupo de servicio social, comunidad, o grupo religiosos. Por otra parte, algunos movimientos progresistas insisten en la necesidad de que los profesores se conviertan en actores sociales relevantes y comprometidos, que participen en la vida social en defensa, especialmente, de los menos favorecidos y los grupos minoritarios; de acuerdo con esto, se

espera de aquellos que tengan experiencia en los grupos anteriormente mencionados les sea más fácil adherirse e identificarse con el ideal de convertirse en un agente de cambio social.

En otro ámbito, los procesos de selección se justifican por la cantidad de profesores que realmente son necesarios para el futuro próximo en los sistemas educativos, con objeto de regular que las instituciones formadoras no especulen formando innecesariamente más docentes de los que el campo laboral requiere.

3.4.2. ¿Son aplicables en la práctica los criterios de selección?

Existe consenso en que los procesos de selección de los postulantes a magisterio son necesarios en estos tiempos; pero en la práctica los criterios de selección para ingresar a la carrera no son aplicados en la mayoría de las instituciones que forman este tipo de docentes; y en aquellos lugares en los que sí existe un proceso de reclutamiento formal, no se cumple cabalmente, y esto es de conocimiento público. Por otra parte, los estándares de admisión a los programas de formación inicial de maestros en general son relativamente bajos.

En algunos lugares la selección de estudiantes para magisterio carece de transparencia y los requisitos no son conocidos por la totalidad de los estudiantes, debido a la escasa información existente en el momento de postular. Esto permite a las instituciones realizar modificaciones de los requisitos sobre la marcha, de acuerdo a sus propios intereses.

Al existir autonomía de las Facultades para ofertar vacantes en las carreras, las instituciones determinan un número de éstas sin considerar si la oferta del mercado es acorde o no; en esos casos prima la subsistencia de la carrera y mantener la fuente laboral de quienes trabajan allí, sobre todo en los tiempos difíciles que corren.

Existen diversas experiencias a nivel mundial que, aunque contemplan estos procesos de selección y criterios muy bien elaborados, tienen que afrontar el problema de la escasa demanda por parte de estudiantes con interés en las carreras de pedagogía. En el caso de Estados Unidos, donde se trabaja multiculturalmente, faltan profesores de otras culturas, especialmente de personas de origen afroamericano. Además, deben hacer frente al hecho de que los profesores no permanecen trabajando en docencia más de dos años, puesto que la fuga de profesionales de la educación es alta.

En otro ámbito, tanto en algunos estados de Norteamérica como en Australia, las entidades que forman profesores no pueden seleccionar a los aspirantes porque, si lo hacen, son denunciados por discriminación.

Por último, en algunos casos, la opción de aumentar las barreras de ingreso, por sí misma no resuelve el problema y no existe argumentación clara para sostener algún tipo

de nota o puntaje de corte como criterio de selección, por lo que se pretende más bien regular el ingreso acorde al número de vacantes en relación con la demanda.

3.4.3. ¿Quién elige ser maestro?

Las investigaciones realizadas por Smylie et al. (2002) con estudiantes de magisterio en Estados Unidos, dan a conocer las motivaciones que mueven a los estudiantes a elegir la carrera de magisterio. Los resultados obtenidos demuestran que algunos de estos jóvenes deciden convertirse en profesor de primaria con el propósito de servir, y han elegido este camino para su vida porque sienten que vale la pena ayudar a otros. Piensan que a través de su trabajo con niños pueden hacer una contribución positiva al bienestar de la sociedad. Estos resultados les han llevado, además, a las siguientes conclusiones:

- La motivación para enseñar es el altruismo, el amor a los niños, el deseo de ayudarles a aprender, asociado al placer que les produce este trabajo. Ambos factores serían altamente determinantes en los nuevos aspirantes a la profesión.
- Algunos factores clave en el proyecto inicial de convertirse en un docente de primaria son el apego a las raíces y poder transmitirlos a los niños.
- La satisfacción personal y el impacto positivo que creen tener sobre el alumnado.
- La creencia de poder contribuir en el progreso académico de los niños y la influencia en su desarrollo social y moral.

Estos resultados han sorprendido a los investigadores, al comprobar que la principal motivación de los aspirantes a magisterio es la satisfacción personal, como el más importante factor. También han descubierto que para la mayoría de los profesores en ejercicio este es también el factor principal. Estas ideas altruistas no significan que el profesorado no se interese por las buenas condiciones de trabajo, un salario respetable y mejores oportunidades de carrera, sino que es mayor, sin punto de comparación, la satisfacción que produce al profesorado en general, sentir que puede marcar diferencias significativas en la vida de cada uno de los niños que pasen por sus aulas.

Otros resultados obtenidos muestran que los maestros de primaria durante el trayecto de su carrera modifican su labor profesional en distintas direcciones. Por ejemplo, a veces logran alguna promoción para ejercer algún cargo, aprovechando las oportunidades internas que se producen dentro de los centros. La mayoría de estos docentes logra desarrollar su intelecto y mejorar sus conocimientos al realizar capacitaciones o estudios de posgrado, cumpliendo así sus expectativas profesionales. Por otra parte, con el paso del tiempo adquieren mayor experiencia, aprenden nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y mejoran las prácticas tradicionales. Aprenden a afrontar con mayor eficacia la variedad de dificultades y desafíos pedagógicos con que se encuentran dentro de las aulas, y de esta manera logran incrementar el reconocimiento de su actuación académica por parte de la escuela.

La investigación llevada a cabo por Carlos Navarro en el año 2002 en ocho países latinoamericanos, arrojó los siguientes resultados en relación con los aspirantes a la carrera de magisterio:

- La tendencia predominante de la profesión es que atrae a los profesores que provienen de educación secundaria y que obtienen las calificaciones académicas más bajas.
- Para la mayoría de los candidatos, la docencia no fue la primera preferencia en materia de elección de una profesión. Muchos de los aspirantes creen que sus habilidades naturales no se corresponden bien con lo que ellos entienden como las tareas y destrezas típicas del maestro.
- La tendencia en cuanto a antecedentes socioeconómicos de la mayoría de los aspirantes a profesor, se ubica entre los grupos de la clase media y media baja.
- Predomina el ingreso de mujeres a la carrera docente. El componente femenino se asocia a la compatibilidad que representa con los roles y funciones y responsabilidades que la cultura le asigna a la mujer. No se han comprobado diferencias significativas entre mujeres y hombres respecto al perfil motivacional.
- La posibilidad de la estabilidad laboral y expectativas de obtener puestos de trabajo de manera rápida.

Otro resultado preocupante que arroja esta investigación es que, “con pocas excepciones, los maestros finalizan su formación profesional sin tener las calificaciones adecuadas para enseñar, posiblemente por el bajo nivel de los programas de formación” (Navarro, 2002, p. 2).

Pese a los desalentadores resultados de esta investigación en el contexto latinoamericano, el punto positivo es que los aspirantes que eligen estudiar pedagogía, otorgan mayor importancia a la noción de servicio que tiene la carrera docente y, también, a elementos como la vocación y las oportunidades que ofrece la carrera para el desarrollo personal.

Sonia Nieto (2005), en su trabajo directo con profesores de magisterio, analiza las motivaciones que tienen los profesores para enseñar; por qué deciden estudiar una carrera que tiene bajos salarios y también gran cantidad de horas de trabajo en la semana. Las respuestas de los estudiantes coinciden con otras investigaciones en los sentimientos altruistas y el deseo de ayudar a los niños en su desarrollo.

Por último, conviene señalar que el acceso de estudiantes con mejores habilidades básicas, provenientes de escuelas donde se aprende más y mejor y tener buenas calificaciones, no es suficiente si no se mejora el trabajo pedagógico en los programas de formación docente.

3.5. Formación inicial de magisterio para la justicia social

A lo largo de los capítulos de esta investigación se ha manifestado de manera reiterativa que las escuelas, en la actualidad, se han convertido en espacios multiculturales donde la diferencia étnica, lingüística, religiosa, cultural y social que las distingue se hace cada vez más evidente. Una diversidad que representa un desafío y una oportunidad para los nuevos docentes que se están formando. Por este motivo, integrar la diversidad en la enseñanza y hacer posible una escuela para todos representa hoy en día uno de los compromisos que los sistemas educativos tienen que saber cumplir (Marcelo, 1994).

Las complejas tareas de la actividad educativa, así como la participación en el cambio permanente de las instituciones, los proyectos formativos y las propuestas de innovación, deberían ser asumidas por el profesorado a través de una creativa formación inicial docente. El consenso mundial de que formar a los futuros profesores es la clave para mejorar la educación y la sociedad y responder a los cambios, permite pensar que es un buen momento para proponer una enseñanza basada en la justicia social.

La formación docente inicial surgió en el siglo XIX como nivel posprimario. En la actualidad, se encuentra ubicada en el nivel superior de educación; en algunos países como enseñanza universitaria y en otros como institutos profesionales o escuelas de magisterio. Para Graucompany, Gómez y Perandones (2010), la formación del profesorado, debiera pertenecer solo al ámbito universitario. La Formación Docente Inicial (FDI) está conformada por tres conceptos (formación, docente e inicial), que se abordan a continuación.

La palabra “formación” proviene del latín *formatio*, *-ōnis*, y tiene como significado “acción y efecto de formar o formarse”. La raíz de la palabra es “formar”, que proviene del latín *formāre*. Algunos sinónimos son: “criar”, “educar”, “adistrar” y algunos significados se refieren a “dar forma a algo”, “preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas” y “dicho de una persona: Adquirir preparación intelectual, moral o profesional” (RAE, 2014).

En general, se entiende por formación la preparación académica –intelectual y actitudinal– que realiza una persona con el objetivo de desarrollar las capacidades y conocimientos necesarios para el desarrollo de una práctica profesional o laboral concreta. Implica la adquisición de conocimientos, habilidades y valores vinculados a una práctica profesional en particular o el conocimiento de una disciplina. A través de este proceso se desarrollan los conocimientos y las capacidades suficientes para enfrentar las tareas y resolver los problemas propios de su esfera de trabajo.

La palabra “inicial” proviene del latín *initiālis*, y tiene como significado: “Perteneciente o relativo al origen o principio de las cosas.”

Por otro lado, la palabra “docente” proviene del latín *docens* *-entis*, y significa “parte activa de enseñar –del latín *docēre*–. Su significado es “que enseña”, “perteneciente

o relativo a la enseñanza” (RAE, 2014). Algunos sinónimos que se usan frecuentemente son: “profesor”, “maestro”, “educador”, “enseñante”.

Considerando los significados de estas tres palabras, la formación docente inicial es entendida como la capacitación integral de los profesionales de la educación y es definida por Pujol (2007) como una etapa de estudios donde los estudiantes, aspirantes a maestro, reciben una educación específica del área y nivel de desempeño que los habilita como docentes.

El enfoque de la justicia social para la formación inicial de contribuye al desarrollo personal del docente ayudándole a adquirir una conciencia social que le permita, por una parte, valorar la diversidad cultural, socio-económica y física de los estudiantes y, por otra, respetarla y utilizarla como un medio de aprendizaje. Además de capacitarle para integrar a su quehacer profesional el cambio, la globalidad, la sociedad del conocimiento, el aprendizaje colaborativo y la enseñanza integradora.

La preparación de los maestros con este enfoque debe ser deliberadamente diseñada para proporcionar un contexto de apoyo al proceso de aprender a enseñar de acuerdo con las teorías de la acción. Aprender a enseñar la justicia social no se completa durante el período de pregrado, sino que es un proceso continuo, de toda la vida profesional. La enseñanza de la justicia social se guía por las teorías de la acción o marcos conceptuales, como son los conocimientos específicos, las ideas, los objetivos y valores, los principios de buenas prácticas, y las conexiones a las grandes agendas (Cochran-Smith, 1991, 1999, 2004, 2008).

De acuerdo con Marilyn Cochran-Smith, las teorías de la acción y el marco conceptual de la enseñanza de la justicia social tienen tres componentes básicos:

1. El aprendizaje de los estudiantes. Desde la perspectiva de la justicia social, las múltiples diferencias de éstos deben transformarse en oportunidades reales de aprendizaje.
2. La práctica docente. La enseñanza se entiende como una actividad que se basa en el conocimiento acerca de los objetivos del currículum, saber cómo las personas aprenden, las habilidades que deben desarrollar y los métodos de enseñanza que han de utilizar.
3. El punto de vista político de la enseñanza. Reconocer que la enseñanza es más que un servicio; es una actividad política que tiene el compromiso de disminuir las desigualdades, por una parte, y el reconocimiento de los conocimientos e intereses de los múltiples grupos sociales y culturales, por otra.

Para Cochran-Smith, Davis y Fries (2009) la enseñanza para la justicia social tiene como premisa que las actividades de formación del profesorado son ineludiblemente políticas e ideológicas y que inherentemente tienen que ver con las ideas, ideales, el poder, el acceso al aprendizaje y las oportunidades de vida. Esto supone que toda enseñanza y educación profesional está cargada de valores e ideologías en lugar de ser neutral y apolítica. Como línea inferior se trabaja en el supuesto de que la enseñanza de la justicia

social es la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes en la escuela para mejorar sus oportunidades de vida en la sociedad.

Desde el punto de vista de Westheimer y Kahne (2004), la noción de la enseñanza para la justicia social consiste en que el profesor critique abiertamente y de forma explícita las injusticias sociales en la escuela. Además, debe trabajar con sus estudiantes y otros agentes para perseguir los objetivos de justicia social, cuyas necesidades se satisfacen mediante las diferentes prácticas de enseñanza. Esto significa que el docente critica y cuestiona los intereses de que se sirven los procesos de escolarización. En relación con una formación para la justicia social, estos autores la enfocan desde el concepto de equidad y proponen tres formas para que la equidad sea integrada en este tipo de programas de formación docente:

1. Tomar una posición en lo referente a justicia social y a diversidad: Cuando las Facultades de educación y escuelas de magisterio tengan una posición clara sobre la justicia social y la diversidad, podrán preparar mejor a los docentes para trabajar con estudiantes diversos. Así pues, las Facultades deben centrarse en la aplicación práctica, y en la necesidad de que los futuros docentes aprendan la manera de promover el aprendizaje de todos estudiantes y cómo desarrollar entornos educativos que sean justos.
2. Hacer la justicia social omnipresente en la formación del profesorado: Todos los cursos deben ser infundidos con contenidos relacionados con la diversidad, el pre-prácticum, las estancias, los trabajos de clase, las lecturas de curso, el prácticum, etc. Además, deberían reflejar el apoyo a grupos de diferentes razas, etnias, lugares, sexo, o de cualquier otro tipo; e incluir contenidos sobre el racismo, los prejuicios, actitudes y valores de los estudiantes de magisterio. Estos contenidos son, a la vez, estrategias eficaces para aprender a trabajar con poblaciones diversas (Howard, 1993; McIntosh, 1988).
3. Promover la enseñanza como un largo viaje de transformación de la vida: Si se espera que los profesores aspirantes se aventuren en un viaje de transformación, los formadores de docentes deben estar dispuestos a acompañarlos. De igual forma debe convertirse en un viaje institucional que sucede fuera de los salones de clases (Nieto, 1999).

La formación docente para la justicia social debe entenderse como un proceso en el que se entremezclan conocimientos, marcos interpretativos, métodos de enseñanza y valores. Esto quiere decir que, si bien dicha formación debe abordar indefectiblemente contenidos teóricos y metodologías que los profesores necesitan para su práctica posterior, no debe descuidar las ideas previas que los profesores tengan, por ejemplo, en relación con los fines de la educación, con los propósitos de la escuela o con las expectativas de logro que tengan de sus futuros estudiantes (Enterline, Cochran-Smith, Ludlow y Mitescu, 2008).

Existe el convencimiento de que la misión de los programas de formación inicial del profesorado para la justicia social es la de preparar para educar con éxito a todo tipo de alumnado, cualquiera que sea su procedencia social, étnica o familiar, o que tenga otra

característica que lo distinga. Para Segovia (2012) la misión principal de la formación es garantizar el éxito para todos, para aminorar la brecha de la calidad desde opciones de equidad.

Además de la necesaria preparación profesional de carácter general, que es consustancial a la función docente, se precisa una formación profesional especializada. Esta especialización abarca dos planos que complementarían la formación profesional teórica de los profesores. La primera es la especialización profesional en un área o grupos de áreas –en el caso de la Educación Infantil o Primaria– desde la perspectiva de la globalización y de la interdisciplinariedad, donde materias como las didácticas específicas, tecnología, etc, darían respuesta a esta formación. En segundo lugar, la especialización en un ciclo o etapa determinado, donde la psicología del desarrollo, la organización escolar, etc., darían respuesta a dicha especialización.

El autor Zabalza Beraza (2011) considera que el objetivo político más común en la preparación de los futuros profesores es “establecer un plan de formación de alto nivel y que sitúe a los futuros profesionales de la enseñanza en condiciones de afrontar los retos cada vez más fuertes a que se tendrán que enfrentar como educadores y docentes” (p. 162).

Su pensamiento es totalmente congruente con la aspiración que tiene la formación de un futuro magisterio desde la perspectiva de la justicia social.

3.5.1. Objetivo de formar a un maestro para la justicia social

Una vez conocido en qué consiste la formación inicial para la justicia social, cabe preguntarse ¿qué tipo de profesor se desea?, ¿se necesita a alguien que pueda atender las demandas prácticas que plantea la sociedad neoliberal?, ¿se necesita un profesor competente capaz de preparar a sus alumnos para un mundo cada vez más competitivo?

Responder afirmativamente a estas dos últimas preguntas sería ir en contra de las ideologías que se han planteado anteriormente sobre la equidad y la igualdad. Las respuestas a ambas preguntas llevan a reflexionar que efectivamente se necesita un profesor que pueda atender las demandas sociales neoliberales, que sea competente y que prepare a sus estudiantes de la mejor forma para hacer frente al mundo competitivo. Pero, además, es deseable que este mismo docente sea capaz de responder a los planteamientos humanos que sugiere la justicia social. Y para atender a la primera pregunta, es interesante considerar que “Los rasgos deseados de un profesor podrían variar dependiendo de las concepciones y metas de la educación, pero sería más productivo pensar en las cualidades asociadas a las propias expectativas que tienen los profesores” (Darling-Hammond, 2008, p. 12).

Si se quiere responder a la pregunta ¿qué profesor se desea?, es preciso aclarar el objetivo que tiene la formación de un maestro para la justicia social.

La primera tarea sería plantear el perfil y las características deseables para un docente formado desde este enfoque. En relación con los programas de formación, cualquiera sea la profesión, se entiende por perfil el conjunto de aptitudes, destrezas y conocimientos que debe poseer un individuo para desempeñar una tarea específica. También habría que referirse a la descripción de los requisitos que debe cumplir un puesto de trabajo en una organización, con el fin de poder hacer la selección del personal que lo ocupará.

Desde la perspectiva de la justicia social y tratándose la docencia de una profesión eminentemente humanista y social que está al servicio del hombre, se espera que dentro de las características personales, el profesor –que se ha formado en la teoría y en la práctica– sea un diseñador de estrategias, de actividades, de orientación y de evaluación, que tenga la capacidad de sintetizar, transformar y dar sentido a los mensajes recibidos y lograr experiencias culturales vivas, críticas y activas.

Investigaciones realizadas con docentes y estudiantes varones (Darling-Hammond y Bransford, 2005) han encontrado importantes cualidades de los profesores efectivos:

- Alta inteligencia general y habilidades verbales, que les ayudan a ordenar y exponer las ideas de acuerdo con lo pensado, observado y diagnosticado.
- Sólido conocimiento de contenidos de su área o especialidad, que les permite enseñar desde un alto nivel.
- Dominio de los contenidos pedagógicos y del uso de las técnicas de enseñanza-aprendizaje, que les permite saber enseñar y cómo desarrollar las habilidades de pensamiento de alto orden.
- Comprensión del desarrollo evolutivo de los educandos y de la psicología del aprendizaje. Este conocimiento les permite saber cómo evaluar los contenidos y apoyar a los estudiantes que tienen diferencias de lenguaje o que tienen dificultades de adaptación.
- Experiencia para adaptar la enseñanza a distintos contextos, lo que les facilita el trabajo para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Estas cualidades son deseables y pueden servir de base para el objetivo de formar un profesor desde el enfoque deseado. Esto significa que la enseñanza de la justicia social va a depender de si los profesores tienen los conocimientos necesarios sobre las materias que enseña y el plan educativo del nivel correspondiente, de cómo aprenden las personas, de las estrategias pedagógicas y de los métodos que van a utilizar en su enseñanza.

El nuevo profesorado que se necesita debe tener un fuerte sentido y compromiso social y entender que la justicia social no es hacer proselitismo político, sino que tiene propósitos altruistas, de modo que cada uno tenga un espacio y un lugar en este planeta (Moore, 2008).

Desde el enfoque de la justicia social, la enseñanza se localiza dentro de las profesiones de servicios humanos. Esto significa reconocer que los profesores se dedican a trabajar para y con los demás, especialmente los niños, los padres y las comunidades.

Tener conciencia de este factor es indispensable para alcanzar el objetivo de formar un docente en este paradigma, puesto que la influencia que puede llegar a ejercer sobre los sujetos es el instrumento esencial para convertirse finalmente en un agente de cambio social en estos tiempos.

Por último, conviene señalar que el objetivo de formar profesores para la justicia social, es formar agentes para el cambio social, y para la responsabilidad; si bien se comprende que no son sinónimos pero que sí indican un camino que se puede seguir para reparar las inequidades que aquejan los sistemas escolares

3.5.2. Análisis crítico de la formación del aspirante a maestro

A pesar de la evidente sintonía mundial que existe respecto a que la formación del futuro profesorado es la clave para mejorar la educación, la sociedad y la vida de las personas, pocas veces los Estados realizan las intervenciones y modificaciones necesarias en lo relativo a las políticas educativas; tampoco lo hacen los sistemas educativos en los planes de estudio de esta formación profesional. Valorar la diversidad cultural, socioeconómica y física de los niños, respetarla y utilizarla como un medio de aprendizaje parece ser una utopía. La integración de la globalidad, el cambio, la sociedad del conocimiento, el aprendizaje colaborativo y la enseñanza integradora no dejan tampoco de ser una quimera para las personas –investigadores, estudiosos, profesores, entre otros– que creen y hacen suyos los principios de la educación y los derechos humanos. Esto lleva a pensar que las luchas por lograr un mundo más humano y más justo deben seguir gestándose en el corazón de los ciudadanos, para de esta manera poder alcanzar la meta propuesta. Las desigualdades que mantienen las brechas entre naciones, sociedades y personas serán borradas desde la educación, como lo manifiesta la UNESCO, UNICEF, la ONU y otros organismos internacionales, en cuanto se le otorgue al profesorado el reconocimiento a su labor socializadora en el desarrollo de los pueblos y se le adjudique el estatus profesional que merece. Mientras tanto, la crítica debe continuar.

Muchos autores y académicos de la educación tienen verdadera preocupación por los programas de formación inicial de profesorado en general, manifestando la necesidad de ocuparse de ellos y de las estructuras que tienen en la actualidad; pues son los docentes los que organizarán y administrarán lo que suceda en las clases del mañana. Se debe velar por una formación que contemple tanto los objetivos propios de la carrera como la actualización permanente de los docentes. La formación debe estructurarse como un continuo que se inicia en el periodo de los estudios de pregrado que se adquieren en la universidad o escuela de magisterio, donde se establecen los fundamentos teóricos y prácticos del saber profesional y donde el docente aprende las herramientas básicas –actitudinales, técnicas– que le permitirán continuar aprendiendo y mejorando a lo largo de toda la vida (Delval, 2002).

Según Perrone y Propper (2007), la calidad del sistema educativo reside en una formación docente integral, orientada hacia la investigación-acción y comprometida con la actualización constante de los contenidos, los enfoques, los recursos didácticos y las

tecnologías de la información y la comunicación. Es necesario que esta formación sea definida en términos de tiempo de duración, de los enfoques educativos y del currículum, y que las distintas formas de organización, estén claramente conceptualizados. Esta definición debe perdurar en el tiempo, ser específica y permitir la acumulación del conocimiento. Además, se debe reconocer el impacto que la educación pueda tener en los distintos aspectos que influyen en la formación de los docentes.

Desde el planteamiento de Stenhouse (1982), la formación del profesor tiene que partir de los problemas educativos que surgen durante la práctica cotidiana, en el ámbito escolar del mundo actual y, al mismo tiempo, debe utilizar la teoría para analizar y reflexionar sobre esas experiencias, como apoyo para elaborar, experimentar y evaluar diseños y proyectos de intervención sobre dicha práctica.

Aunque se ha ido avanzando y poniendo atención hacia una formación en y a través de la tarea docente vinculada a la práctica, en la mayoría de las modalidades de formación existentes hoy día sigue dominando la modalidad de la formación “impartida” al profesorado, en la que el curso es el principal exponente (García Álvarez, 1997).

Según Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012), la mejora de la enseñanza y educación que se ofrece a los estudiantes de magisterio debe continuar siendo el objetivo. Estos autores creen que el enfoque de la formación debería avanzar en las siguientes direcciones:

- El paso del profesor experto en los contenidos de la disciplina a experto en la didáctica de la disciplina. Estos académicos consideran que aún falta una clara articulación institucional para favorecer el objetivo de reforzar las competencias específicamente docentes. “Se precisa de un proceso, de una formación en el cual se produzca una mayor integración entre las didácticas generales y específicas.” (Raisky y Caillot, 1996, citados en Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2012, p. 101).
- El paso de ser el profesor de la clase a ser el profesor de la institución. El docente debe identificarse con la cultura de la escuela, pues el aula no es un mundo aislado, sino que coexiste con otras clases o grupos dentro del mismo contexto escolar. Los docentes, entonces, deben tratar de superar el individualismo para entrar en un sistema de trabajo colaborativo a nivel local, en red y a nivel general. De esta manera, podrá participar en la toma de decisiones como miembro de un grupo e institución. Además, los profesores pueden establecer redes de cooperación entre instituciones.

Los citados autores consideran que es necesaria una apertura a la globalización y al trabajo en red. Para ello, reconocen que las herramientas de la informática y la comunicación son un verdadero aporte al trabajo colaborativo. En este sentido, la incorporación progresiva de las TIC en el mundo de la enseñanza abre nuevas posibilidades y retos al trabajo docente. Por ejemplo, se pueden establecer contactos interinstitucionales que pueden servir como mecanismo de mejora a la enseñanza, contribuyendo en el cambio en la ‘cultura profesional’ de los docentes”.

Por otra parte, estos mismos autores opinan que la formación del profesorado debería estar orientada desde los siguientes focos conceptuales:

- La modelización de la acción docente en el aula,
- la visión de la enseñanza desde el área específica e interdisciplinar,
- la profesionalización del educador,
- la interiorización y creación del conocimiento profesional,
- la construcción de una cultura y clima positivo en el aula y centro,
- la colaboración en la institución educativa,
- la participación compartida en un espacio sociodemográfico específico como una comarca o ciudad.

Desde una visión global del sistema educativo, esta contextualización hace pensar en una formación que no es uniforme, sino plural, en cuanto al currículum, los tipos de centro, etc., y, sobre todo, incardinada en las realidades socioculturales de las personas que se educan, incorporando, como ya se ha indicado, las nuevas tecnologías, y en un ambiente plenamente participativo.

Para el análisis de Guasti (1990, citado en Zabalza Beraza, 2010), los ejes del cambio de los modelos de formación del profesorado pueden ser resumidos en el siguiente esquema:

- Centrarse en la clase y no en la disciplina.
- Reforzar los vínculos entre formación e investigación.
- Realizar una diferenciación de las funciones, a medida que aparecen nuevos roles en el ejercicio profesional.
- Mantener una red de servicios de apoyo a la labor profesional docente.

En definitiva, una buena formación debe responder de manera clara tanto a las características generales de un proceso de formación de profesionales docentes como a las características particulares de la etapa educativa en la que vaya a ejercerla. Se sintetizan en tres las condiciones más importantes del proceso formativo:

1. Establecer una buena integración entre la formación inicial y la formación continua.
2. Plantearse que, sean cuales sean los procesos de formación que se hayan establecido y los contenidos curriculares de estos, así como las materias o módulos que se hayan cursado, los futuros docentes deben ser capaces de demostrar, como mínimo, las siguientes competencias:
3.
 - Crear ambientes de aprendizajes ricos y estimulantes.
 - Desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural.
 - Dominar las técnicas de la documentación, la observación y el análisis de evidencias que les lleven a realizar investigaciones adaptadas a su contexto, y generar así nuevo conocimiento.

- Diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los estudiantes que atiendan y que cubran adecuadamente el currículo de la etapa.
 - Asumir los compromisos propios de un profesional de la educación.
4. Conocerse bien como persona y ser consciente de los puntos fuertes y débiles que cada uno posee con relación al trabajo educativo con niños.

Para que la calidad docente quede de manifiesto, los maestros deben ofrecer evidencia, en su desempeño profesional, de estar haciendo uso de esos conocimientos y capacidades desarrolladas tanto en su plan de formación teórica como en el prácticum y su experiencia en terreno. Por consiguiente, para evaluar la calidad de esta evidencia, es necesario saber con precisión cuáles son los criterios que, en un contexto de significaciones y de valores compartidos sobre la educación, nos permiten hablar de una práctica docente ejemplar. Para ello, es necesario distinguir entre profesor de calidad y enseñanza de calidad.

Una investigación realizada en el año 2011 en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) sobre la formación de profesorado, concluye que los profesores son los actores esenciales para la promoción de una educación de calidad, ya sea en las escuelas o en programas más flexibles basados en la colectividad. Según este estudio, son los docentes los que realmente abogan por el cambio y actúan de catalizadores para producirlo, de manera que no se conseguirá una reforma educativa con resultados positivos si los docentes no participan de forma activa en ella.

Para Apple, Au y Gandin (2011), existen nueve tareas en las que deben implicarse los analistas críticos de la educación:

(1) dar testimonio contra la negatividad; (2) señalar las contradicciones y las brechas para la acción posible; (3) ampliar el espectro de la investigación; (4) no desprenderse del «conocimiento elitista» sino reconstruir su forma y contenido al servicio de demandas progresistas; (5) mantener vivas las tradiciones del trabajo progresista y radical; (6) criticar estas tradiciones allí donde no se adecuan a las realidades actuales; (7) actuar de acuerdo con los movimientos sociales progresistas contra las políticas hegemónicas; (8) actuar como tutores profundamente comprometidos que demuestren ser capaces de realizar investigación excelente al tiempo que son miembros comprometidos en la sociedad; (9) hacer uso de los privilegios de que uno dispone en tanto que académico y activista (Apple, 2011, p. 237).

Este autor considera la necesidad de que los académicos de la educación partan de la pedagogía crítica para apoyar las prácticas y políticas educativas anti hegemónicas. Advierte de los riesgos de corrupción a que están expuestas las nociones de justicia social, igualdad educativa, derechos humanos y entornos sostenibles, puesto que a medida que éstas se transforman en los tópicos de los discursos académicos políticamente correctos, quedan vacíos del potencial transformador. Considera que estos riesgos hoy día son mayores porque las universidades se entregan a la meritocracia y se alejan de los problemas reales que afectan a gran parte de la población. A medida que las condiciones

de vida y las prácticas educativas alternativas empeoran, los académicos de la educación tienden a centrarse en cuestiones socialmente irrelevantes (Apple, et al., 2011).

3.5.3. Influencia de los constructos previos de los aspirantes a magisterio

Los constructos previos que portan los estudiantes de magisterio son el fruto de su experiencia como alumnos (Villegas, 2007; Cochran-Smith, Davis y Fries, 2009). Estos constructos pueden llegar a transformarse en uno de los principales obstáculos para la asimilación de nuevas ideas o prácticas durante la formación inicial docente. Los sujetos piensan e interpretan de acuerdo con el paradigma proveniente de sus experiencias (Lorentz, 1961). Desmontar estos procesos epistemológicos implica realizar un trabajo delicado, porque los sujetos –biológicos, psíquicos, sociales, afectivos y racionales– están preparados para interactuar con otros individuos que tienen las mismas dimensiones (Morín, 2001).

De acuerdo con Parrilla, Gallego y Murillo (2010), la estructura cognitiva del profesor alude al conocimiento, destrezas y creencias que éste tiene. Estas creencias no son independientes de los procesos de la clase, sino que forman parte, se modifican, conforman y transforman dialécticamente en la misma. Además impulsan al profesor a elegir determinadas actividades y tareas, interpretadas de una determinada forma, reaccionar ante los alumnos, etc.,

También Marcelo, basándose en los resultados de sus investigaciones de 1987, 1988 y 1992, afirma que todo lo que profesores y alumnos hacen en la clase está mediatizado por lo que piensan, por sus creencias, valores y principios. El mundo personal y subjetivo del profesor y de los alumnos se relaciona con la estructuración de la clase: “Hay un mundo subjetivo no abordable con el simple escrutinio de hechos observables, que da sentido y justifica los mismos.” (Parrilla, Gallego y Murillo, 2010, p. 182).

Los estudiantes de magisterio deben ser conscientes de que aparte de apoyar los cambios externos, deben hacer un esfuerzo para reformar su pensamiento y abrir y flexibilizar su mente para enfrentar de mejor manera las situaciones pedagógicas. Es preciso asumir el pensamiento complejo, superando el pensamiento simplificador adquirido a lo largo de los niveles escolares anteriores (Krichesky, Martínez Garrido, Martínez Peiret García, Castro y González, 2011).

En una formación inicial del profesorado para la justicia social se deben hacer explícitos estos constructos cognitivos previos que traen los estudiantes, para analizarlos debidamente y así evitar que en el futuro puedan perpetuar prácticas de clase contrarias a un modelo de educación como el que se plantea.

3.5.3.1. Creencias, prejuicios y valores

Desde siempre el ser humano ha estado motivado por creencias que forman una trama individual o colectiva, ya sean éstas una interpretación de la realidad proveniente de hechos ciertos o de prejuicios o situaciones engañosas. La fuerza que se desprende de la transmisión de una creencia no radica en su grado de veracidad, sino en que es el individuo o un grupo social determinado quien construye un sistema de creencias y le otorga un lugar indiscutible como marco mental de su conducta. Estas creencias pueden ser científicas, religiosas, filosóficas, supersticiosas o astrológicas.

Las creencias muchas veces suelen ser transmitidas por la cultura, sociedad, familia, escuela o cualquier otra institución que ejerza cierta influencia sobre las personas. Aquéllas pueden ser proposiciones aceptadas como verdaderas o supuestos personales que funcionan como la fe, que, aunque no tienen un sustento concreto que las compruebe, se consideran como una de las bases de la tradición. Son generalizaciones mentales, o una construcción intelectual, mediante las cuales se puede convertir en realidad lo que no se ve, ya que se movilizan generalmente por la emoción.

Para Perrone y Propper (2007), "las creencias de cada civilización, sociedad, grupo étnico, tribu, han dado origen a la mitología, las fábulas, la leyenda, la poesía épica y, en la literatura moderna, a cuentos y novelas que han marcado hitos en la lectura universal". Las fuentes de las que provienen pueden ser externas, como son las explicaciones dadas por la gente para la comprensión de ciertos fenómenos, o internas, cuando surgen del propio pensamiento y convicciones.

Cuando se tiene una creencia instalada, se actúa como si fuera verdad y eso da fuerza para activar los recursos necesarios para llevarla a cabo y así comprobarla. Normalmente no se llega a ellas como consecuencia de la actividad intelectual o de la fuerza de la persuasión racional. Ortega y Gasset (1986) señala que las creencias se pueden instalar según las experiencias de aprendizaje y vivencias personales.

Desde pequeños se aprende a filtrar en la memoria y el inconsciente lo que se ve, se escucha o se siente. Los sujetos filtran cada acontecimiento de forma particular, y los reproducen de la misma manera, basados en los sentidos y experiencias. Cuando un mensaje se repite varias veces la persona se lo acaba creyendo, grabando en la memoria y transformándolo en su realidad y su verdad. Se transforma en su ley. Y su ley siempre funciona y está a su disposición. Entonces se instalan en la mente, como lo hacen en la voluntad, ciertas inclinaciones, ciertos usos, fundamentalmente por herencia cultural, por la presión de la tradición y de las circunstancias.

Las creencias influyen en el desarrollo de la identidad profesional docente. Aunque no se desee, las creencias o supuestos personales influyen en la vida diaria de las personas, en las interacciones y relaciones humanas que se establecen con los demás; por esto, es necesario conocer un poco más sobre cómo actúan y cómo afectarían al quehacer profesional docente.

La literatura señala que las creencias que poseen los estudiantes de pedagogía repercuten en la calidad de cómo se aprende y se practica la enseñanza (Tanase y Wang, 2010). Cuando éstos ingresan en los programas de formación ya poseen cuerpos de conocimiento consolidados sobre la pedagogía, que no cambian significativamente a pesar del paso por una institución formal de enseñanza (Pajares, 1992; Joram y Gabriele, 1998; Joram, 2007).

Lamentablemente, las creencias que se han elaborado intuitivamente al participar en su propia escolarización, suelen ser contrarias a los postulados de la teoría constructivista, por lo que se transforman en verdaderos obstáculos para su comprensión (Conklin 2008). Como una forma de subsanar esta realidad, Conklin (2008) propone que los aspirantes a magisterio reflexionen críticamente sobre sus propias identidades y su posición local para verificar los valores implícitos, los supuestos que mantienen y los sesgos que subyacen en la forma como entienden al alumnado, la comunidad y el conocimiento.

Autores como Conklin (2008) abogan por desarrollar determinadas creencias o actitudes que deberían estar siempre presentes en los marcos de actuación del futuro profesorado, como el respeto hacia todos los alumnos y sus experiencias, la confianza en sus habilidades para aprender, el deseo de cuestionar y cambiar las propias prácticas si no tienen éxito en un caso dado, y el compromiso de seguir buscando nuevas soluciones a los problemas de aprendizaje.

Las creencias que tienen los profesores, ya sean sobre el alumnado que atienden, sobre sí mismos, otras personas o algunos procesos sociales educativos, pueden, además de marcar las relaciones que se establecen con los estudiantes y otros miembros de la comunidad, trabajar a favor o en perjuicio de lo que se quiera lograr. Cada educador tiene su forma personal de percibir a cada niño y según lo haga influirá en las posibilidades de logros que en ellos prevea, orientará la actividad en un sentido o en otro, intervendrá en mayor o menor grado, concederá más o menos autonomía a los estudiantes, etc.

El docente, entonces, debe analizar cuáles son sus creencias personales, pues éstas le afectarán directamente en lo profesional. Por otro lado, debe tener la conciencia de cuidar y vigilar el tipo de creencias que está implantando en los alumnos, ya que éstos se registrarán posteriormente por ellas.

En la actualidad, se pueden confrontar dos realidades entre los docentes. Por un lado, están aquellos con creencias positivas hacia sus estudiantes que están convencidos de que todos ellos pueden mejorar y aprender, y que son capaces de alcanzar el éxito escolar según sus posibilidades. Se forjan altas expectativas del grupo, lo que efectivamente, como han comprobado múltiples investigaciones, ayuda a los niños a superar sus limitaciones y mejorar su autoestima (Hoult, 2005; Stone y Cooper, 2003).

Como contrapartida, existe por parte de algunos docentes la pérdida de confianza respecto a la capacidad de aprendizaje de los alumnos, y sus creencias se centran en la

incapacidad de los estudiantes y las limitaciones que tienen para aprender. En este caso, estamos frente a una creencia negativa que juega un papel limitativo y que frena tanto la acción del docente como del estudiante. Este tipo de creencias confirman la profecía autocumplida. Cada quien tendrá el alumnado que cree que tiene.

Es imprescindible, por parte del futuro profesorado, la instauración de la confianza en que los alumnos pueden aprender, para vencer también la desconfianza de los docentes respecto a su propia capacidad de enseñar (Filmus, 2006). Aparte de recuperar la confianza en su propia capacidad de enseñanza, el docente debería cambiar de paradigma para verse y creerse un agente social de cambio (Moore, 2008) que puede mejorar la sociedad a través de cambios dentro del aula y en el sistema educativo.

Darling-Hammond (2010) invita al profesorado a cambiar sus antiguas creencias sobre los estudiantes, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental en la sociedad del siglo XXI y afirma:

If you want to teach well to very high standards, you have to know the students well, you have to have that relationship that allows you to both challenge them, and adapt what you're doing for them so that it works¹³ (en entrevista).

Las personas construyen creencias todo el tiempo, de acuerdo con sus experiencias. Algunas ayudarán positivamente al crecimiento personal, mientras que otras tendrán un efecto negativo en las personas y la sociedad. Claros ejemplos son algunas creencias políticas y religiosas que separan de hecho a los seres humanos, generan conflicto y crean intolerancia. Sobre este aspecto, Ortega y Gasset opina lo siguiente:

La realidad y las creencias están relacionadas estrechamente: lo que para nosotros es real depende de lo que nosotros creamos, de nuestro sistema de creencias. Con nuestras creencias damos un sentido a la vida que nos toca vivir, a cada una de las cosas que experimentamos; ellas son el suelo en el que se asientan y del que parten todos nuestros afanes, todos nuestros proyectos: las ideas se tienen y en las creencias se vive (1989, p. 165).

En síntesis, es necesario tener en cuenta la estructura cognitiva del profesor respecto al conocimiento, destrezas y creencias que éste posee.

Como se ha visto hasta ahora, todo aquello que el docente hace o dice dentro del aula influye en el clima de trabajo, en el ambiente de clase y en cómo se sienten los estudiantes dentro de la misma. Desde esta convicción resulta imprescindible indagar en las actitudes, influidas por los llamados “prejuicios”, que, al igual que las creencias, forman parte de la estructura cognitiva de los sujetos.

Según la Real Academia Española, prejuicio significa, en primera instancia, acción y efecto de prejuzgar; y en segundo lugar, opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal. Según la primera definición, significa

¹³ Si quieres enseñar bien, con altos estándares, tienes que conocer bien a los estudiantes, establecer relaciones que impliquen desafíos para ellos y adaptaciones en lo que haces por ellos que funcione (traducción propia).

prejuizar, palabra que proviene del latín *praeiudicāre*, que quiere decir juzgar las cosas antes del tiempo oportuno, o sin tener de ellas cabal conocimiento; o dicho de otra forma, realizar un juicio de antemano.

El psicólogo Gordon Allport, en su libro *The Nature of Prejudice*, define el prejuicio como: “una actitud suspicaz u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, por el simple hecho de pertenecer a dicho grupo, y a la que, a partir de esta pertenencia, se le presumen las mismas cualidades negativas que se adscriben a todo el grupo” (Allport, 1979, p. 7).

Esta definición se refiere principalmente al etiquetado negativo que se hace de alguien o de algún grupo específico o de algunas sociedades, basándose en una forma de pensar que ha sido adoptada desde la infancia. El prejuicio es una forma de pensar que surge de la necesidad que tiene el ser humano de tomar decisiones firmes y concretas de forma rápida, para las cuales recurre a la información generalizada que tiene en ese momento y emite juicios sin verificar su veracidad. Por esta razón, se presume que el prejuicio responde a experiencias o emociones, más que al juicio. Además, opera a partir de presupuestos valorativos basados en costumbres, tradiciones, mitos y demás aprendizajes adquiridos a lo largo de los procesos de conformación de las identidades.

Allport no incluye la posibilidad de calificación positiva en su definición, y relaciona el prejuicio con la actitud negativa de anteponer el mal pensamiento sobre los otros. En este sentido, la frase “pensar mal de otras personas”, según este autor, debe entenderse como “una expresión elíptica, la cual incluye sentimientos de desprecio o desagrado, de miedo y aversión, así como varias formas de conducta hostil, tales como hablar en contra de ciertas personas, practicar algún tipo de discriminación contra ellas o atacarlas con violencia” (Allport, 1979, p. 7).

La antipatía suele basarse en información pasada y en la experiencia con un individuo en particular y, debido a la extensión de las propias experiencias negativas, puede traspasarlo al caso general. Por ejemplo, si una persona ha crecido con el concepto de que los miembros de determinado grupo tienen ciertas características porque ha tenido una experiencia negativa con alguien, puede asumir que todos los miembros que pertenecen a ese grupo son iguales a esta persona y tratar a todos los miembros de ese grupo en función de esa experiencia; es así como funciona el racismo, la intolerancia religiosa, la homofobia o simplemente el rechazo de alguien por sus pensamientos políticos.

Los sociólogos consideran el prejuicio como un comportamiento adaptativo instintivo. En las relaciones de competencia entre grupos o individuos, los puntos de vista sesgados son útiles ante la escasez de recursos para la supervivencia humana, o simplemente para mantener el poder en manos de unos pocos. El psicólogo norteamericano John Dollard (1965) sugiere que el prejuicio es el resultado de la frustración y se reconoce como la base de la discriminación en contra de la dignidad humana.

Otras definiciones se refieren al prejuicio como el proceso de formación de un concepto o juicio sobre alguna cosa de forma anticipada; es decir, una falacia o proposición lógica de un mito, antes de tiempo; implica la elaboración de un juicio u opinión acerca de una persona o situación antes de determinar la preponderancia de la evidencia, o la elaboración de un juicio sin antes tener ninguna experiencia directa o real. Consiste en criticar de forma positiva o negativa una situación o una persona sin tener suficientes elementos previos.

Considerando las distintas concepciones, se puede concluir que el prejuicio es una actitud observable en todos los ámbitos y actividades de la sociedad, en cualquier grupo social y en cualquier grupo etario; implica una forma de pensar relacionada con comportamientos o actitudes de discriminación. La mayoría de las veces se manifiesta como una actitud hostil hacia una persona que pertenece a determinado grupo –social, étnico, sexual, político, ocupacional, socioeconómico, religioso, deportivo, etario, de salud, territorial, geográfica o de cualquier otra índole– y que sólo por el hecho de pertenecer a ese grupo, se presume posee las cualidades negativas o positivas atribuidas al mismo. La mayoría de las veces el prejuicio surge por conveniencia, para discriminar, descartar o dominar a otras personas o aceptarlas preferentemente, sin tener remordimientos y sin reflexionar en su naturaleza o si es una opinión objetiva o subjetiva.

Generalmente, se da por hecho que existe una inferioridad natural o genética en el individuo o grupo segregado, o cualquier otra circunstancia que establece la inferioridad de sus integrantes. Es común, además, que se ponga un acento en las diferencias culturales, lo que explicaría la inferioridad o superioridad de los otros, como es el caso frecuente de las poblaciones de inmigrantes en la mayoría de los países.

Algunos ejemplos manifiestos de discriminación se traducen en personas que son excluidas injustamente de trabajos, préstamos bancarios, oportunidades educativas, etc.; individuos a los que se paga injustamente menos que a otros, aunque hagan el mismo trabajo.

En consecuencia, en el terreno de la formación de docentes, es importante tener en consideración los prejuicios con que llegan a los estudios los postulantes a magisterio y ayudarles a que los identifiquen a través de la reflexión conjunta y continua, con el propósito de que cada uno logre clarificarse y buscar la manera de modificarlos. Frente a la diversidad del alumnado, es responsabilidad del docente tratar a cada uno con el respeto y dignidad que merecen y enseñar y fomentar el respeto mutuo. El profesor debe tener conciencia de la importancia que tiene la educación temprana de ciertas actitudes y valores. La mayoría de los comportamientos prejuiciosos se forman en la infancia al emular la forma de pensar y hablar de los mayores, sin intención maliciosa por parte de los niños. Los padres y profesores son las personas más influyentes en el desarrollo de los prejuicios en los niños.

Otro de los constructos cognitivos que poseen los individuos son los valores. Resultados de investigaciones dan a conocer que los valores que poseen los docentes influyen directamente en la relación que se establece entre profesor y alumno. Son

transmitidos a través del modelo de profesor, y determinan comportamientos que no siempre son positivos.

Desde tiempos remotos se habla y se reflexiona acerca de los valores y el significado que éstos tienen en la vida de las personas. El hombre ha reconocido la existencia de los valores en el terreno del comportamiento social, como los que ayudan a construir la identidad de las personas, de las sociedades y de la humanidad. Platón sostiene que los valores sociales dependen del conocimiento de las esencias –de las ideas– y que lo bueno y lo bello tiene que ser también lo verdadero; éste es el comienzo de la tradición que florece en la filosofía escolástica y que identifica la unidad, la verdad, la bondad y la belleza como propiedades necesarias del ser (Inmanuel Kant, 1985).

Algunos filósofos definen los valores como tendencias de atracción o rechazo en relación con aquello que se percibe como agradable o desagradable, bueno o malo para las personas. Otros pensadores los definen como una postura que adoptan las personas, una vez valoradas las cosas o situaciones. Lo cierto es que orientan las decisiones de los sujetos y configuran lo más íntimo del propio ser, y claramente se puede reconocer a alguien por poseerlos, pues de alguna manera ellos apuntan a la autodefinición como personas.

En las sociedades, los valores son considerados un conjunto de actitudes y atributos que describen el comportamiento de los individuos o de las organizaciones, pues además de ser construidos a nivel personal se elaboran de manera colectiva.

Los valores que se generan a nivel individual o colectivo conforman un sistema axiológico por el cual se rigen las decisiones y las actividades que se traducen en su ética. Además, se forman con el ejemplo que se recibe desde el entorno familiar o institucional. Por esta razón, es la escuela el espacio propicio para construir los valores ciudadanos, los cuales comienzan a expresarse cuando el niño empieza a interactuar fuera de su entorno cultural primario, la familia. Es en la escuela, por medio de los profesores, donde se moldea la combinación de ambos sistemas, donde los valores personales y colectivos deben aprender a dialogar (Perrone y Propper, 2007).

Un valor se puede entender de muchas formas, pero todas convergen hacia el mismo punto. Se puede entonces decir que valor es todo aquello que una sociedad considera como admirable y deseable y cuya posesión sirve de criterio de evaluación, transformándose en un principio normativo que preside y regula el comportamiento (Perrone y Propper, 2007).

El valor, en tanto que significación de un hecho, es al mismo tiempo objetivo y subjetivo, pues es el ser humano quien le atribuye significado. Por tanto, el valor como significado atribuido tiene una naturaleza subjetiva, toda vez que existe individualmente en los seres humanos capaces de valorar; pero al mismo tiempo tiene una naturaleza objetiva, ya que forma parte de la realidad social e histórica en la que se desarrolla el ser humano.

Tanto los valores más trascendentes para una sociedad –como son la igualdad, la justicia, la solidaridad– como los valores más específicos –por ejemplo en el orden profesional, el amor a la profesión y la responsabilidad– son reflejados por cada persona de manera diferente en función de su historia individual, de sus intereses y capacidades. Esto quiere decir que no siempre los valores jerarquizados oficialmente para una sociedad como los más importantes –existencia objetiva del valor– son asumidos de igual manera por los miembros que la componen –existencia subjetiva del valor–. Esto ocurre porque la formación de valores en lo individual pasa por un complejo proceso de elaboración personal en virtud del cual los seres humanos, en interacción con el medio histórico-social en el que se desarrollen, construyen sus propios valores.

Autores dedicados a la formación docente como Sales Ciges, Moliner García y Sanchiz Ruiz (2001), Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond (2009), Zeichner (2009), Cochran-Smith, (2008) ponen de manifiesto la importancia de los valores que poseen los profesores y cómo estos influyen en su desarrollo profesional y en el contacto con el alumnado, colegas o comunidad. Es importante, entonces, que los valores del profesorado sean identificables y explícitos para que de esa manera puedan conectar mejor con los estudiantes, siendo conscientes de que actúan como modelos ante el alumnado y que ellos aprenden lo que ven (Elxpuru y Medrano, 2002).

Sales Ciges et al. (2001) y Jordan et al. (2009) manifiestan que resulta esencial brindar espacios en los que se reflexione críticamente sobre los propios valores, de modo que esto fomente la construcción de nuevas creencias que sean moral y pedagógicamente más coherentes con los principios de la justicia social.

Todo lo expuesto hace evidente que los futuros programas de formación inicial docente han de partir del enfoque de la justicia social e incluir la reflexión crítica pedagógica respecto a los constructos cognitivos que presentan los futuros profesionales de la educación.

3.5.3.2. Importancia del componente vocacional en los aspirantes a maestros

“El mundo está fuera de quicio –declara Hamlet, luego de advertir la injusticia de su realidad, para inmediatamente agregar– y pensar que yo he nacido para ponerlo en orden” (citado en Castillo Inzulza, 2007, p. 9).

¿Es necesario que los aspirantes a docentes tengan vocación manifiesta para esta profesión tan humana?, ¿de qué manera influye la vocación en el desarrollo de las actividades vinculadas a la carrera profesional que se ha elegido? Éstas y otras inquietudes se presentan cuando se habla de la profesión de maestro, sobre todo al observar actitudes en algunos profesores que no corresponden a la esencia del ser docente.

La vocación no es algo sencillo de abordar, pues, cuando se habla de ella, inmediatamente es relacionada con algún tipo de religión o vida consagrada, como una opción de vida, como una tendencia que siente una persona hacia determinadas

actividades, o bien con la necesidad o deseo de dedicarse a algo en específico por el resto de la vida. Sin embargo, la vocación es mucho más amplia que elegir una determinada forma de vida.

Etimológicamente la palabra “vocación” viene del latín *vocare*, que significa “llamar” o “llamada”. Generalmente, es interpretada como la llamada a satisfacer una necesidad, para que el individuo logre un bienestar, y afirmar un interés que impulsa a hacer las cosas para alcanzar el éxito.

El término vocación, en el caso de optar por una profesión, se relaciona con intereses, capacidades y habilidades específicas, las posibilidades económicas y sociales, así como también con las oportunidades que brinda el contexto en el que el sujeto se desenvuelve. Se considera la profesión como un camino de autorrealización, en el que el ejercicio profesional, además de poner en juego capacidades propiamente humanas, tales como inteligencia, creatividad y tenacidad, debe evitar que se separe de la orientación al bien (Gatti, 1992).

Como consecuencia, para elegir adecuadamente una carrera u oficio, no sólo hay que prestar atención a lo que a una persona le gusta hacer, sino también hay que tener en cuenta la posibilidad de participación en la sociedad que esta ocupación pueda proporcionar, y que ante todo hay que hacerse responsable de la propia subsistencia. Por lo tanto elegir de forma adecuada garantiza una buena inserción en la sociedad y mayores posibilidades de realización personal.

Cada persona tiene diversas vocaciones, y no sólo una, como habitualmente se piensa. Esta posibilidad le permite responder a la más adecuada, según sea su situación y el lugar donde se encuentre. Los individuos se sienten realizados cuando hacen lo que les gusta y pueden encontrar significado a su tarea colaborando en su entorno. En el caso del profesorado, la vocación por la docencia es parte de la identidad del ser servidor público y social. Teniendo en cuenta la dimensión social de la profesión, implica un servicio a los demás, se considera que el trabajo es desgastador, debido a las diferencias –de edad, sexo, gustos, costumbres, y creencias, entre otras– que existen tanto entre estudiantes como entre los maestros y los estudiantes. Esto implica una fuerte carga emocional, pues es una profesión en la que entran continuamente en juego los sentimientos y las relaciones interpersonales, que exigen muchas veces dar respuestas y tomar decisiones inmediatas, precisas y acertadas.

Cuando el individuo toma conciencia de su vocación profesional y la asume, es capaz de adaptarse, siente satisfacción por su trabajo, refleja felicidad y lo tedioso se le hace fácil; su rendimiento es mayor que si trabajara por obligación; adquiere compromiso con su trabajo, desarrolla su creatividad y se siente realizado, e intenta superarse continuamente haciendo cada vez mejor las cosas.

En la actualidad, no existe consenso sobre si existe o no la vocación docente, o si es importante tenerla para ejercer como maestro. Sin embargo, los seguidores de la formación para la justicia social encuentran que el componente vocacional es importante y

debe estar presente como un referente a lo largo de toda la formación y posteriormente a través de su desarrollo profesional.

Si estamos de acuerdo en que la vocación es un elemento fundamental para formarse como docente, entonces es necesario abordar la compleja definición de su identidad. Existen distintas facetas que subyacen en los aspirantes que finalmente configuran la personalidad de esta profesión, tales como los valores, las creencias, los prejuicios y la forma en que estos constructos afectan el desarrollo tanto personal del docente como el de los actuales y futuros estudiantes que pasen por sus aulas.

Como respaldo a estas características, y como se ha mencionado anteriormente, algunas investigaciones demuestran que la mayoría de las personas que ejercen la profesión docente a menudo se siente más gratificadas por el reconocimiento de su trabajo que por el dinero que ganan.

En síntesis al decidir vivir de acuerdo con la vocación, se debe aceptar con responsabilidad la labor que se desea desempeñar, lo que implica esforzarse día a día por lograr las metas personales.

PRIMERA PARTE:

ESTUDIO TEÓRICO

CAPÍTULO 4

**MODELOS DE FORMACIÓN INICIAL DE MAGISTERIO PARA
LA JUSTICIA SOCIAL**

Los programas de formación docente deben
preparar y capacitar al profesor para educar
con éxito a los hijos de todos.

(Kennet Zeichner, 2010)

4

La educación superior ha de ofrecer una formación que favorezca la implicación y el protagonismo de los individuos en la sociedad y en el mundo profesional, por lo que el paso por la universidad debe ser un proceso de cualificada profesionalización para cada sujeto, pero también un peldaño importante en la configuración del individuo como partícipe del desarrollo social y personal. Es importante que los modelos y programas de formación de profesorado se ajusten a estos requerimientos y provean a los futuros docentes con suficientes y pertinentes herramientas, teóricas y prácticas, necesarias para transformar sus buenas intenciones en acciones efectivas, especialmente si se pretende prepararles bajo el enfoque de la justicia social (Darling-Hammond y Bransford, 2005).

La profesión docente ha tenido altos y bajos a lo largo de la historia. Esta variabilidad está también reflejada en la formación para la docencia, que es hoy uno de los temas más recurrentes y cuestionados, tanto por la sociedad civil como por los gobiernos. El presente capítulo invita a realizar un recorrido para conocer distintos modelos de formación docente que se han desarrollado durante los siglos xx y xxi y que responden a distintas tendencias y requerimientos de acuerdo con cada época. Para ello se parte de los modelos más tradicionales y se presentan algunos internacionales con un carácter innovador y modelos multiculturales norteamericanos, para finalmente dar a conocer cuatro modelos de formación inicial de profesores -tres de países anglosajones y uno sudamericano-, cuya particularidad radica en que se centran específicamente en el aprendizaje y la enseñanza para la justicia social.

4.1. Modelos de formación docente inicial

Una constante en los informes de las investigaciones es que no existe un modelo único y mejor para la preparación de maestros, sino modelos alternativos apropiados para cada contexto particular. Prueba de ello son los resultados obtenidos en una encuesta realizada en 1966 en 25 países pertenecientes a la UNESCO. A través de ésta, investigadores como Landsheere (1979) y Blat Gimeno (1980) lograron establecer que los programas de formación se componían de cuatro elementos básicos en la proporción que se expresa entre paréntesis: Educación general (30%), Educación especializada (30%), Estudios pedagógicos (25%) y Prácticas (15%); estas proyecciones, según Egbert, en 1985 no habían presentado variación alguna.

Posteriormente, el segundo informe de OREALC/UNESCO (2006), titulado “Evaluación del desempeño y carrera profesional docente”, aporta nuevas evidencias. Se trata de un estudio comparativo con datos de cincuenta países. Los investigadores encontraron que no hay un modelo único dominante. No obstante, se pudieron detectar seis patrones principales en los que se centran estos modelos: (1) los rasgos o factores; (2)

las habilidades; (3) las conductas manifiestas en el aula; (4) el desarrollo de tareas; (5) los resultados; y (6) la profesionalización de la carrera.

De acuerdo con Krischesky et al. (2011), cualquier programa de formación inicial, además de ser flexible y tener la posibilidad de autorregularse, debe contemplar algunos principios mínimos, generados por la interacción del desarrollo científico de la pedagogía, la tecnología educativa y la innovación. Estos principios son:

- Armonizar la teoría y la práctica, de manera que la teoría se concrete en formas específicas de la acción docente.
- Incorporar principios y técnicas pedagógicas generales, tales como la didáctica de la disciplina. De esta manera se garantiza la coherencia entre la interpretación y el desarrollo de las acciones específicas.
- Formular los objetivos de forma explícita para asegurar su eficacia.
- Seleccionar, coordinar y secuenciar los componentes del programa de manera coherente con los objetivos planteados.
- Utilizar las técnicas y métodos que se pretenden enseñar.
- Contar con un sistema de retroalimentación que permita realizar las adaptaciones y modificaciones necesarias en cualquier momento.

Un programa de formación inicial de maestros debe ser capaz de responder a la siguiente pregunta: ¿Cuál es el mejor modelo de enseñanza teniendo en cuenta el tipo de estudiante, las características del maestro y el resultado esperado?

4.1.1. ¿Qué es un modelo y cuáles son sus características?

Las profesiones y los profesionales de todas las áreas del conocimiento ocupan un lugar significativo en el mundo social, pues aportan bienes y servicios que requiere la propia sociedad. Su desarrollo y actuación están siempre en la mira de los sectores, grupos e individuos a nivel local, regional, nacional e internacional. Junto con la competencia profesional y técnica, el comportamiento ético pasa a ser una parte intrínseca de cualquier profesión, del sentido y proyectos de vida de los sujetos, y constituye lo que las personas mayormente aprecian de su labor. En el caso de la docencia, se requiere un compromiso ético-moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro; es decir, por el aprendiz, concebido como sujeto de derechos.

Se espera que los nuevos profesionales, en concreto los profesionales de la docencia, sean capaces de provocar verdaderos cambios en la sociedad actual. Para ello, se debe formar un profesional con un alto contenido humanístico, didáctico y tecnológico, capaz de promover un cambio de la visión pedagógica mediante la conformación de una comunidad de educadores críticos, que sean investigadores y autosuficientes, y que, como agentes de cambio social, puedan ser mediadores eficientes de los aprendizajes y promover la actitud autónoma de sus educandos en lo intelectual y en lo moral.

Para realizar la acción docente es necesaria la representación mediante el uso de modelos que sirvan al estudiante de referente para avanzar críticamente en la búsqueda y solución de los problemas educativos. Dichos modelos pueden presentar al estudiante de pedagogía la riqueza conceptual y proyección práctica de los estudios, aun teniendo claro que cada maestro ha de capacitarse y alcanzar la competencia básica de conocerse y saber estar en la clase, como participante comprometido con un esquema de relaciones sociales empático-colaborativas desde las que implica y facilita la actuación de cada estudiante y su educación integral.

El término “modelo” proviene del concepto renacentista italiano *modello*. Es un diminutivo de la palabra latina *modus*, que significa “modo”, “manera”, “medida”. Esta palabra es utilizada en distintos ámbitos y tiene diversos significados. En el caso de las ciencias sociales, un modelo hace referencia al arquetipo que, por sus características idóneas, es susceptible de imitación o reproducción.

Es, pues, una representación que se sigue como pauta en la realización de algo. También se refiere a un esquema teórico de un sistema que representa una realidad compleja o un proceso complicado que sirve para facilitar su comprensión (RAE, 2014).

Un modelo sirve, esencialmente, para comprender lo real y diferenciarlo de la imaginación del hombre. Es un sistema de representación que explica y formaliza diferentes objetos particulares. En palabras de Raynal y Rieunier, es una “Representación formal de un conjunto de fenómenos que poseen relaciones entre ellos y que se intentan delimitar. Mientras su utilización conlleve predicciones exactas, aplicaciones eficientes, el modelo conservará su utilidad” (2010, p. 289).

Un modelo de formación docente inicial apropiado debe ser holístico y abarcar una serie de fases integradas que lo conformen como tal. Por tanto, un plan de formación debe comprender la definición del público al que está dirigido, el perfil, los objetivos, los contenidos, las metodologías planificación de las actividades, la descripción del sistema de evaluación, los efectos esperados en cuanto a la modificación de las actitudes y los comportamientos de los individuos en formación (Pujol, 2007, p. 127). Se define a continuación algunos de estos elementos.

4.1.1.1. Perfil

Dentro de las carreras profesionales, el término “perfil” se define como el conjunto de competencias, aptitudes, destrezas, habilidades y conocimientos que debe poseer un individuo para desempeñar una tarea específica. El origen etimológico de la palabra “perfil” es un vocablo provenzal, formado a partir de la unión del prefijo latino *per-* que equivale a “paso a través” y la palabra *filum*, que significa “filo o hilo”. Así, el término “perfil” puede definirse como el dobladillo de una tela. Este concepto también se aprovecha para nombrar al grupo de rasgos característicos de alguien o algo. Al referirse a los seres humanos, el perfil está asociado a la personalidad. En el caso de la educación, específicamente en la formación docente inicial, para definir el perfil que debe cumplir el

aspirante a magisterio se debería responder a la pregunta ¿qué tipo de profesor se necesita en la sociedad actual? Intentar responder esta interrogante implica plantearse la concepción que se tenga del profesor y de la enseñanza. De esta manera, surge la cuestión de la finalidad y los objetivos para la formación del futuro profesor.

4.1.1.2. Objetivos

En los programas que preparan profesionales, un objetivo general debe aspirar a la adquisición de competencias, actitudes y aptitudes, así como de los conocimientos necesarios que se pretenden desarrollar en los modelos de formación. En tanto que los objetivos específicos deben tender a preparar a los aspirantes de profesorado en temas como la planificación y programación de acciones formativas y la reflexión sobre el hecho de ser formadores y la incidencia que puede llegar a tener en los educandos, y proporcionar a los profesionales de la educación, recursos y herramientas para fomentar el aprendizaje y la promoción del desarrollo personal, tanto propio como del alumnado. De acuerdo con lo planteado, ¿cuál sería el plan de estudios –con un currículum humanista– más adecuado?

4.1.1.3. Curriculum

Para algunos autores los contenidos y el currículum son sinónimos. La palabra “curriculum” deriva del término latino *curriculum*, que quiere decir “carrera”. En términos operativos: lo que se debe hacer para lograr algo; por lo que hay que pasar para llegar a una meta prevista.

Según Giovanni Lafrancesco (2010), el término “currículum” fue utilizado por primera vez en la literatura pedagógica en 1924, en el título de un texto de Franklin Bobbit titulado *How to make a curriculum*. Según Lafrancesco, a través del tiempo se han ido gestando distintos significados del término *currículum*. Algunos de ellos se refieren a:

- la definición de los contenidos de la educación;
- los objetivos, planes, propuestas y contenidos de la enseñanza;
- el reflejo de la herencia cultural;
- el programa de la escuela que contiene contenidos y actividades que permiten lograr los objetivos propuestos para el aprendizaje;
- el programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma.

En términos globales, para Acuña (1980), Glazman y Figueroa (1980) y Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2001) el currículum es el proceso dinámico de adaptación al cambio social en general y al sistema educativo en particular. Para Bernstein (1980) son las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que se considera público. Este mismo autor considera que el currículum refleja la distribución del poder y los principios de control social. Por su

parte, Gimeno Sacristán (1991) define un currículum como una reflexión sobre la práctica educativa y pedagógica. En la más reciente edición del diccionario de la Real Academia, se define un currículum como el “conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” (RAE, 2014).

Conforme al significado del concepto, en el momento de hacer uso de él, surgen diferentes aportes; Perrenoud (2007) identifica la existencia de tres tipos de currículo que se deben considerar: (1) el currículum formal; (2) el currículum real; y (3) el currículum oculto. Cada uno de ellos con su propia estructura -conjunto organizado de elementos interdependientes cuyas relaciones obedecen a leyes específicas.

En cuanto a los contenidos, Gimeno Sacristán (1982) sugiere algunos elementos fundamentales a tener en cuenta. Entre ellos destacan los siguientes: un nivel suficiente de conocimientos; sensibilidad ante la psicología del niño; capacitación en diversos métodos de enseñanza; comprensión de la organización de las relaciones interpersonales en el aula y en el centro, programación de la labor docente a corto, medio y largo plazo, y la conexión de los contenidos con la psicología.

Respecto a la redacción del currículum, John Dewey (1963) distingue tres orientaciones posibles: (1) dar prioridad a las disciplinas y a los saberes; (2) dar prioridad al alumno, a sus intereses; y (3) dar prioridad a la mejora de la sociedad.

Se observa, pues, que el término “currículum” se emplea, en ocasiones, como sinónimo de “contenidos”, mientras que en otras definiciones abarca el conjunto de objetivos, competencias, contenidos métodos pedagógicos y criterios y técnicas de evaluación, como es el caso de la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Una vez analizadas las aportaciones anteriores, relacionadas con los contenidos y la redacción del currículum, y conforme se van elaborando los distintos componentes del programa de formación, es necesario tener claridad sobre las estrategias, metodologías y didácticas que se deben emplear para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

4.1.1.4. Una adecuada estrategia metodológica

Según Gagné (1991), el docente es alguien que enseña hechos, conceptos, principios, métodos, estrategias cognitivas, gestos y actitudes. Para enseñar, el educador diseña y lleva a la práctica estrategias; es decir, selecciona métodos, técnicas y medios; los organiza y aplica con la intención de alcanzar determinados objetivos. En síntesis, realiza una organización pedagógica que lleva a la práctica con el propósito de alcanzar un objetivo. En otras palabras, utiliza una *estrategia pedagógica* –actividades académicas– como herramienta en la intervención directa, tanto de enseñanza como en la formación de sus estudiantes, a quienes, además de guiar para solucionar problemas, acompaña en la superación de aquello que forma parte de su mundo personal.

Dentro de las funciones y tareas propias del ejercicio profesional docente, está el demostrar en todo momento su experiencia en *la pedagogía*, herramienta fundamental para el buen desarrollo de la docencia, y en la cual debe basar su quehacer concreto tanto dentro del aula como fuera de ella. Tardif se refiere a la Pedagogía como:

El conjunto de los medios empleados por el docente para alcanzar sus objetivos en el ámbito de las interacciones educativas con los alumnos. En otras palabras, desde el punto de vista de análisis del trabajo, la pedagogía es la “tecnología” utilizada por los docentes en relación con su objeto de trabajo (los alumnos), en el proceso del trabajo cotidiano, para obtener un resultado (la socialización y la instrucción) (2004, p. 86).

Etimológicamente, la palabra “pedagogía” proviene del griego: *pais* o *paidos* que significa “niño”, y algo que quiere decir, “conducir”, “guiar”. En la antigua Grecia se llamaba pedagogo a la persona encargada de acompañar a los niños a la casa del maestro y llevar sus pertenencias. El pedagogo era quien se ocupaba de la crianza de los niños (Perrone y Propper, 2007).

En la actualidad, se define la pedagogía –que tiene un carácter interdisciplinario– como la ciencia, disciplina o arte, cuyo objetivo es el estudio de la educación. También se la entiende como toda actividad que emprende una persona para desarrollar determinados aprendizajes. No es la actividad de enseñar propiamente dicha, sino un cuerpo de saberes sobre la educación y la enseñanza que permiten conocer y regular el proceso educativo. Para el filósofo pragmatista Smith (2007, citado por Raynal y Rieunier 2010) “la pedagogía es una acción que busca provocar efectos precisos de aprendizaje”.

Los marcos referenciales para la docencia y su evaluación deberían constituir la base para los programas de formación inicial y para la construcción de las etapas y requisitos de la carrera docente.

4.1.1.5. Procesos evaluativos

Como en todo proceso, es fundamental que un modelo de formación docente incluya criterios de retroalimentación que sirven para conocer los resultados, pero también para tener la posibilidad de plantear mejoras. En este sentido, la evaluación ha de estar presente en los modelos de formación. Los *sistemas de evaluación* deben ser coherentes con todos los componentes revisados y reflejarse en los resultados obtenidos por los estudiantes.

Sin embargo, la evaluación no sólo debe concentrarse en los resultados, como ha hecho hasta ahora, sino que ha de ser integradora. Para ello, según Elola y Toranzos (2000), debería contemplar al menos los siguientes elementos:

- Búsqueda de indicios por medio de la observación o la aplicación de instrumentos de medición.

- Registros y análisis de la información recogida u obtenida por medio de los instrumentos de medición aplicados.
- Definición de criterios de evaluación estableciendo algunos elementos comunes, características u otros, que permitan realizar comparaciones de resultados.
- Emisión de juicios de valor en el momento de evaluar. Este elemento lo distingue de la medición.
- Toma de decisiones. Elemento esencial e inherente al proceso de evaluación, que permite dar sentido a las acciones evaluativas. (Elola y Toranzos, 2000) señalan: “Volver la mirada sobre este componente significa reconocer que toda acción de evaluación es una forma de intervención que trae aparejada la toma de decisiones en algún sentido, aun cuando la decisión sea la inacción.” (p. 6)

En resumen, evaluar implica un proceso permanente que debe estar presente desde las bases curriculares hasta las prácticas que se dan dentro de las aulas. La evaluación debe reinventarse constantemente en el intento por favorecer al aprendizaje (Castillo Inzulza, 2011).

4.1.1.6. Resultados esperados

La modernización de la enseñanza debe estar basada en la revisión de los programas, de manera que se pueda ajustar su contenido a la evolución científico-técnica, y en el cambio profundo de una metodología basada en las necesidades de cada alumno. Cualquier reforma del sistema educativo debe necesariamente realizar un cambio en la formación del profesorado, respetando su carácter universitario y de formación profesional como garantía de su competencia.

Estos cambios deben implicar revisiones profundas del currículum, que forzosamente tienen que contemplar el estudio de *lenguajes* -humanos, formales y tecnológicos; y una cultura social de tipo práctico. También debe tener en cuenta los distintos modelos de enseñanza que orientan la acción docente en las aulas, los cuales deben ser entendidos desde sus diferentes aportes y las características propias de cada uno de ellos.

En síntesis, un modelo de formación profesional es la representación formal de un conjunto de técnicas de enseñanza organizadas a partir de una visión particular del hombre y sus relaciones con la sociedad, con el fin de desarrollar en los educandos ciertas dimensiones de la personalidad humana.

4.2. Perspectivas y modelos tradicionales de formación inicial de maestros.

La formación docente inicial se ha visto sujeta a cambios a lo largo de la historia, razón por la cual conviven en ella diversas tradiciones y perspectivas, que son

representadas en modelos para el desarrollo práctico de la preparación del maestro. Algunas de ellas son las siguientes:

- *Académica o academicista*: desde esta perspectiva, la formación está centrada en la disciplina o contenido que se imparte. Por una parte, se considera el currículum como un proceso de transmisión de conocimientos –enciclopedista– en el que el profesor se presenta como especialista y la formación pedagógica y didáctica tiene escasa importancia. Y, por otra, se trata de un proceso comprensivo en el que la formación se centra en el conocimiento de la disciplina, su epistemología, historia y procesos de investigación (Casado Romero, 2007).
- *Técnica o Tecnista*. Se interesa fundamentalmente por aplicar conocimientos científicos y técnicos, para organizar y conducir la educación. Concibe el proceso de enseñanza como una actividad técnica de aplicación de reglas y leyes para conseguir objetivos derivados de la investigación empírica. La formación del profesor se centra en su entrenamiento en técnicas, procedimientos y habilidades eficaces, y en la adquisición de competencias específicas y observables que correlacionen más con el rendimiento académico alto; también se entrena al profesor en técnicas de intervención en el aula y en formación en competencias estratégicas para la toma de decisiones (Berliner, Roshenshine y Gage, citados en Casado Romero, 2007).
- *Humanista*: sostiene como eje el respeto por el desarrollo, intereses y formas de expresividad del alumno. Una concepción bajo este enfoque, según Maxine Greene (2010), debe enfatizar las obras de arte creadas deliberadamente para provocar en las personas la conciencia crítica, un sentido de la moral y un compromiso consciente. Estas obras deben ser centrales en cualquier plan de estudios que se construya en la actualidad. Por otra parte, manifiesta la autora, es menester que los maestros compartan dentro de la escuela sus propias vivencias, conocimientos y experiencias, que deberían estar presentes como elementos dentro del plan de estudios. Greene se opone firmemente a que la educación se centre en los logros técnicos en lugar de en la creación de una comunidad de ciudadanos.
- *Práctica*. Según Yinger (1982); Stenhouse (1987); Clark, Peterson y Schön (1985, citados en Pérez Gómez, 1995), Eisner (1999) la concepción de la enseñanza es una actividad compleja, imprevisible, conflictiva, dependiente del contexto y con implicación de valores. Desde su enfoque tradicional, la formación docente se basa en el contacto con la práctica del maestro experto en un proceso de inducción y socialización. El aprendizaje se produce por ensayo y error. Y desde el punto de vista de la reflexión sobre la práctica, la formación se enfoca en el conocimiento reflexivo del profesor sobre la práctica. El docente se sitúa como investigador de su práctica.
- *Reflexión crítica sobre la práctica*. Algunos autores como Giroux (1943), Kemmis y Smith (2007), Apple (2010) y Zeichner (2010) añaden este enfoque, centrado en la reconstrucción social. En este caso, la enseñanza es concebida como una actividad crítica y emancipadora, enfocada hacia la crítica y la reconstrucción social. La formación docente se refiere a la adquisición de

valores de construcción social justa e igualitaria, al desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico y reflexión crítica sobre la práctica y al desarrollo de actitudes de compromiso político. El profesor se sitúa como intelectual transformador. Por otra parte, Stenhouse (1987), Elliot (1993) y McDonald (2007) se centran en la investigación-acción y una formación para la comprensión en la que la investigación-acción facilite la comprensión y transformación de la práctica.

- *Orientada al logro de la profesionalidad de los docentes:* ofrece una formación en la que se incluyen componentes psicológicos, sociológicos, didácticos, de teorías educativas y de análisis de impacto social de la educación, entre otros.

Desde el planteamiento de Stenhouse, Verma, Wild y Nixon (1982), la formación del profesor debe partir de los problemas educativos que surgen durante la práctica cotidiana del ámbito escolar en el mundo actual y, al mismo tiempo, utilizar la teoría como instrumento para analizar y reflexionar sobre esa práctica y como apoyo para elaborar, experimentar y evaluar proyectos de intervención sobre dicha praxis. Según este autor, la formación del profesorado debería estar orientada desde los focos conceptuales, tales como:

- la modelización de la acción docente en el aula,
- la visión de la enseñanza del área e interdisciplinar,
- la profesionalización del educador,
- la interiorización y creación del conocimiento profesional,
- la construcción de una cultura y clima positivo en el aula y en el centro,
- la colaboración en la institución educativa,
- la participación compartida en un espacio socio-demográfico específico (comarca/ciudad), desde una visión global del sistema educativo.

Por su parte, Perrenoud (2007) propone *diez criterios* que debería tener una formación profesional docente de alto nivel:

1. la transposición didáctica fundamentada en el análisis de las prácticas y sus transformaciones,
2. contar con un referencial de competencias que identifique los saberes y las capacidades,
3. tener un plan de formación organizado en torno a competencias,
4. fomentar el aprendizaje basado en la solución de problemas,
5. mantener una articulación entre la teoría y la práctica,
6. presentar una organización modular y diferenciada,
7. realizar evaluaciones formativas basadas en el análisis del trabajo,
8. integrar y movilizar los conocimientos adquiridos,
9. Negociar una asociación con los profesionales de la educación, y
10. Saber seleccionar los saberes de manera favorable al desarrollo del trabajo.

García-Garrido; citado en Casado Romero (2007), desde la perspectiva de la Educación Comparada, presenta tres modelos que han existido en la formación docente:

1. *Modelo de la formación específica.* La formación del profesorado se realiza en centros específicos como Facultades de Educación, Escuelas Normales o Institutos Pedagógicos. Las ventajas que posee este modelo son el refuerzo de la vocación y la profesionalización, la unidad de criterio de los formadores de formadores, la relación que existe entre la formación científica y la pedagógica, y el control del número de docentes de acuerdo a las necesidades reales. Por otro lado, algunas de las desventajas que presenta son la falta de apertura al exterior, la segregación de los futuros profesores con relación a otros estudiantes universitarios y la falta de flexibilidad de estas instituciones.
2. *Modelo de la formación abierta.* El profesorado se forma en contacto con todo tipo de universitarios y con una formación no pensada exclusivamente para la docencia. Entre las ventajas de esta preparación podemos señalar que se da en un marco de apertura profesional, la posibilidad de que exista diálogo con el resto de estudiantes y un tratamiento flexible en cuanto a la demanda de profesores. Como desventajas presenta la escasa vocación y profesionalización, la falta de unidad de criterios entre los formadores de formadores y la dificultad de diseñar un plan de estudios compensado.
3. *Modelo de la formación basada en la escuela.* Propio de los países en vías de desarrollo y que se fundamenta en la capacitación basada en una práctica directa sin estudios específicos. Las ventajas que tiene este enfoque son el contacto inmediato con la realidad y el aprendizaje vicario de la profesión; mientras que las debilidades son la incorporación prematura a la labor docente, la escasa formación científica, cultural y pedagógica, la sobrevaloración de la práctica sobre la teoría, además de las que presenta el modelo de la formación específica.

Por su parte, Medina (2001) destaca los siguientes modelos en la formación del profesorado:

- *Autodesarrollo profesional.* Basado en la autoafirmación profesional individualizada de cada profesor, teniendo en cuenta su realidad del centro y del aula. El autodesarrollo se basa en el autoconocimiento de la acción docente. Por ello, una metodología adecuada es la autobiografía.
- *Desarrollo en colaboración.* Basado en el desarrollo de la capacidad de pensar y actuar del docente desde una óptica institucional, del trabajo en equipo y de toma de decisiones colegiadas. La metodología más adecuada es el diálogo y el diseño y desarrollo de proyectos institucionales.
- *Formación desde la práctica reflexiva:* la interacción comprensiva. Considera que la práctica en sí misma no es garantía de la formación, por lo que necesita un proceso de “vivencia” y de valoración de las tareas realizadas entre profesores y alumnos. Esta práctica reflexiva es útil en la formación inicial y especialmente en la formación permanente del profesorado.

- *La construcción del saber y la formación en el marco del aula y del centro.* Considera que tanto el aula como el centro se constituyen en ecosistemas capaces de generar elementos formativos para el profesorado, influyendo en el desarrollo profesional y en la mejora profesional. Lang, Day, Bunder, Hansen, Kysilka, Tillema y Smith (1999) unen el desarrollo del centro al pleno desarrollo profesional del profesorado.
- *Pensativo-colaborativo.* Se trata de unir los procesos de indagación en el pensamiento del profesor mediante el diálogo con los colegas y los propios estudiantes.

La aportación del modelo radica en devolver a cada educador su reflexión y estimación de la compleja realidad formativa, mediante la observación compartida y la indagación entre colegas, mejorando el posible aislamiento o reducción misma del esfuerzo pensativo para situarlo en un rico proceso interactivo, desde el que dar respuesta a los múltiples procesos y dificultades que cada docente investigador descubre en su práctica formativa (Medina, 2001, p. 444).

Esta línea colaborativa en la formación del profesorado es una de las más actuales, pues entiende que el docente no puede seguir aislado en su aula, sino que debe entablar diálogos colaborativos que le ayuden a enriquecer su práctica. Medina y Domínguez (1998) proponen un modelo de formación de maestros basado en un profesional transformador que aprende en colaboración con los colegas y estudiantes y que plantea una cultura de innovación permanente que afecte al docente y a la propia institución.

Joyce y Weil (1990) reagruparon los modelos de formación docente inicial existentes en cuatro grandes familias:

1. Los modelos basados en las interacciones sociales (Dewey).
2. Los modelos basados en las teorías del procesamiento de la información (Piaget, Brunner, Atkinson y Shiffrin, Ausubel).
3. Los modelos basados en el desarrollo de la personalidad (Rogers y Neill).
4. Los modelos basados en la modificación del comportamiento (Skinner).

Brooks-Harris y Stock-Ward (1999) proponen un modelo de formación en el que predomina la teoría de que el aprendizaje es mucho más eficaz cuanto más se desarrolla la experiencia. De esta manera, establecen cuatro etapas del aprendizaje experiencial: la reflexión, la asimilación, la experimentación y la planificación para su aplicación.

Finalmente, para Vial, (1982, citado en Alcázar, 2003) dicho proceso comprende tres etapas: (1) periodo de sensibilización; (2) periodo de aprendizaje de los métodos y técnicas pedagógicas; y (3) periodo de toma de responsabilidad.

La formación hay que entenderla como la actitud y procesos de descubrir nuevas ideas, propuestas y aportaciones, individuales o colectivas, que ayuden a la solución de situaciones problemáticas surgidas en la práctica educativa. “La formación docente inicial es siempre una empresa inacabada, susceptible de mejora, tanto desde una perspectiva

disciplinar como pedagógica, ya que solo con ella se puede preparar a los futuros docentes para que comiencen a enseñar” (Cardona, 2013, p. 223).

4.3. Una mirada internacional de algunos modelos educativos y de formación docente inicial inclusivos

La aplicación de un determinado modelo de formación docente inicial no solo ha de repercutir en la mejora del rendimiento escolar de los estudiantes, sino que además debe demostrar uniformidad de resultados entre las diferentes escuelas.

Según Perrone y Propper (2007), la calidad del sistema educativo reside en una formación docente integral y orientada hacia la investigación-acción y comprometida con la actualización constante de los contenidos, los enfoques, los recursos didácticos y las tecnologías de la información y la comunicación. Para que esto sea una realidad, es necesaria una definición clara de los términos; todos los aspectos relacionados con la formación del profesorado, incluidos los enfoques educativos, el currículo y las distintas formas de organización, deben estar claramente definidos. Además, esta definición debe perdurar en el tiempo y ser lo suficientemente específica como para permitir la acumulación del conocimiento a lo largo de los estudios que vayan surgiendo sobre la naturaleza y el impacto de los distintos aspectos que influyen en la formación de los docentes.

Por el momento, el modelo educativo de Finlandia parece ser el más prometedor. Este país se distingue por la excelencia del desempeño de sus estudiantes en pruebas internacionales de rendimiento escolar y por la uniformidad de resultados entre sus diferentes escuelas. Su modelo se basa en la confianza en el docente y su profesionalidad, así como en el buen hacer de los centros educativos. Se destaca frente a otros países principalmente por el reconocimiento social de la profesión docente. Como indica el informe PISA (2009) “no solo no existe evaluación externa de docentes o centros, sino que es un tema que ni siquiera se debate” (p. 28). Además, el modelo finlandés concuerda con el informe OREALC/UNESCO *Modelos innovadores* en que no es posible que ocurra una transformación educativa sin iniciativas de cambio que vengan desde el interior de las mismas instituciones (2006, p. 23). Lo que ellos defienden es “un enfoque desde abajo hacia arriba” (2006, p. 24).

Este modelo educativo ciertamente influye en quienes eligen la enseñanza como profesión. En este caso específico, la docencia es la carrera de mayor prestigio social y económico, por lo que el reclutamiento de los candidatos se produce tras la selección de los mejores estudiantes de la educación secundaria. Cabe señalar como ejemplo que en el Departamento de Formación de Profesores de la Universidad de Helsinki la formación de profesores se introdujo como disciplina universitaria en 1974. Su principal objetivo es formar profesores expertos en el campo de la educación y la enseñanza que puedan responder a las necesidades del país. También se realiza investigación para promover la innovación y desarrollo en el campo educativo a nivel nacional e internacional.

Otro modelo interesante es el de Suecia, un país que invierte en educación el 8,3 % de su producto nacional bruto (PIB), lo que es muy superior a la mayoría de las naciones. Además, Suecia es líder mundial en cuanto a la baja ratio de alumnos por profesor. En el año 2003, en los colegios primarios la relación era 17:1 en la educación preescolar y 10:1 en el primer grado, mientras que en la secundaria era 9:1.

Como en la mayoría de los países, la educación primaria es obligatoria en toda Suecia. Para dar cumplimiento a esta normativa existen escuelas obligatorias para la comunidad nativa Sámi del norte de Suecia, para personas con problemas de audición, vista o lenguaje, y para aquellas declaradas con incapacidad mental. También existen las escuelas voluntarias, compuestas por la escuela secundaria superior para educación para adultos con discapacidad mental y la educación municipal para adultos.

Además del derecho fundamental a la educación que tienen los ciudadanos suecos, existe la expectativa de que el gobierno central haga todo lo posible para sufragar gran parte de la educación. La filosofía se resume en la siguiente declaración: “Una ciudadanía bien educada es más probable que conduzca a una sociedad próspera con una tasa baja de delincuencia, que se beneficia constantemente de los frutos del trabajo de sus ciudadanos.” (World Education Encyclopedia, 2003, pp. 1320-33).

En cuanto a la profesión docente, el primer intento de elevar el nivel profesional para maestros surgió en 1803. El Estado requería que los profesores pasaran un examen universitario para demostrar la competencia en estudios académicos para poder enseñar. En aquella época la mayoría de los profesores suecos eran hombres o sacerdotes. Más adelante, en el año 1842 se instituyó el primer centro de formación de profesorado, que se convirtió en un requisito después de aprobarse por ley la escolaridad obligatoria. En 1977 se realizaron cambios radicales respecto a las calificaciones de los profesores. La formación del profesorado, tanto de primaria como de secundaria, pasó a ser responsabilidad de un instituto educativo perteneciente al sistema de educación superior sueco. Antes de ese año, las instituciones de formación de profesores de educación primaria no formaban parte del sistema de administración del gobierno de educación superior, y las calificaciones para los profesores de primaria eran menos rigurosas que las impuestas a los profesores de secundaria. Sin embargo, las mejoras radicales en la formación del profesorado y la certificación se introdujeron en 1988. Más adelante, entre 1995 y 2001, se realizaron varias y significativas reformas en educación que han permitido mayor autonomía a los programas de educación secundaria y universitaria.

Otro modelo educativo que responde a la inclusividad es el modelo francés, éste se encuentra organizado en tres etapas: escuela, colegio e instituto. La educación primaria y secundaria es gratuita, neutra, laica y obligatoria desde los seis a los 16 años.

En relación con la formación docente, de acuerdo al informe del profesor Dubet y Martuccelli (1999), en Francia conviven dos modelos. Uno de ellos, el denominado “modelo de gestión”, centrado en la función pedagógica, considera al estudiante como un cliente y destaca aspectos tales como la política de la demanda y la eficiencia. El docente es

definido como un pedagogo experto, didacta en sentido estricto. Los partidarios de este modelo insisten en fortalecer el componente científico-técnico del oficio.

El segundo es el modelo republicano, que se centra en la función social, la educación para todos, el conocimiento como derecho, el papel integrador de la escuela, la formación de la ciudadanía y la cultura común, entre otros aspectos. El rol del docente es el de movilizador o promotor social. Los seguidores de este modelo insisten en su compromiso social y político con las causas de los derechos humanos universales: la justicia, la libertad, la integración social, y una sociedad de iguales. Para Dubet, debería existir un compromiso entre ambos modelos, de modo que pudiesen complementarse para lograr una mejor preparación de los docentes: un excelente pedagogo con un alto compromiso social.

Existen en el mundo numerosas instituciones encargadas de la formación docente que se esfuerzan por tener algún tipo de identidad que les caracterice, de manera que atraigan al alumnado y las seleccionen para realizar su formación. Un estudio patrocinado por la OREALC/UNESCO en el año 2006 analiza siete modelos institucionales de formación docente inicial de educación primaria caracterizados por la innovación. Corresponden a siete países, cuatro a universidades de América Latina –Argentina, Brasil, Chile y Colombia– y tres a universidades europeas –Alemania, España y Holanda.

Esta iniciativa deja ver la posición de la UNESCO al considerar prioritaria la formación inicial y la situación de los docentes, de manera que contribuya a definir políticas de largo plazo y así poder abordar “una de las líneas más importantes para avanzar en pro de una educación con calidad y equidad” (Murillo, 2006).

4.3.1. Modelos para la educación multicultural

Durante el siglo XX se desarrollaron varios modelos de formación del profesorado para la multiculturalidad y atención a la diversidad. En ellos, muchos de los contenidos que se abordan involucran el tema de la justicia social. Estos modelos comenzaron a gestarse en Estados Unidos debido a su creciente demografía multicultural y multilingüística. El académico Lauri Johnson (2007) se refiere a algunos de ellos como “modelos de aproximación para la educación multicultural”.

En la actualidad existen programas innovadores en relación a la educación multicultural en ciudades como Nueva York, Pittsburgh, Chicago y Detroit, entre otras. La mayoría de estos programas ponen énfasis en un plan de estudios multicultural para el desarrollo profesional de docentes de escuelas urbanas. La participación de los profesores se lleva a cabo a través de foros, en los que cada uno debe presentar un proyecto propio de plan de estudios intercultural. Se trata de una actividad institucionalizada en la formación profesores, que pretende promover el pluralismo cultural y la mejora de las relaciones humanas.

Existen tres modelos para la educación multicultural, que han sido desarrollados por los teóricos James Banks, Christine Sleeter, Carl Grant, y Sonia Nieto (citados en Banks y McGee, 2009).

El Modelo Conceptual de Educación Multicultural de Banks incluye cinco dimensiones interrelacionadas. La formación inicial debería preparar profesores para:

1. Realizar una integración amplia de contenidos, utilizando ejemplos y materias sobre la variedad de culturas y grupos étnicos existentes y de esta manera ilustrar los conceptos claves de su asignatura, área o disciplina.
2. Ayudar a los estudiantes en el proceso de construcción del pensamiento.
3. Utilizar la descripción de las características raciales de los estudiantes y sus actitudes étnicas como estrategias para disminuir los prejuicios y desarrollar actitudes democráticas.
4. Aplicar una pedagogía equitativa modificando su enseñanza para facilitar el logro académico de los estudiantes desde su diversidad racial, cultural, clase social, etc.
5. Desarrollar la identificación con la cultura escolar y la estructura social que se debería reflejar en las prácticas grupales, la participación en actividades extracurriculares, y la interacción entre las autoridades y los estudiantes.

Banks piensa que al considerar las diferencias étnicas y raciales se logrará crear una cultura escolar que identifique a los estudiantes con la diversidad racial, pues contar con un estatus igualitario en cooperación con las autoridades ayuda a los estudiantes a actuar entre ellos como individuos y fomenta el desarrollo de actitudes grupales positivas.

Tras revisar la literatura sobre la diversidad y haber observado a un elevado número de profesores en ejercicio, Grant y Sleeter (2006) plantean un modelo que identifica cinco aproximaciones de educación multicultural que ayudarían a enfrentar la diversidad humana existente en los colegios:

1. *La enseñanza de lo excepcional y culturalmente diferente.* Supone la asimilación de los estudiantes de color dentro del contexto cultural y la estructura social existente. De estos alumnos se espera que se adapten al currículum oficial y se ajusten a las normas impuestas. Intenta dotar a las personas de color de conocimientos y habilidades para tener éxito en la escuela y en la sociedad.
2. *Las relaciones humanas.* Busca fomentar las relaciones humanas cercanas y el buen clima entre todos los alumnos, desarrollar la armonía interpersonal y reducir los prejuicios para mejorar la comunicación. Estos objetivos ayudarían a los distintos estudiantes a apreciar las similitudes y diferencias de cada uno, y de este modo mejorar las relaciones multiculturales.
3. *El estudio de un grupo.* Promueve el trabajo con una cultura minoritaria particular para comprenderla en profundidad, abordando los estereotipos y las opresiones que esto conlleva. Intenta mejorar las condiciones sociales

para un determinado grupo minoritario y contribuye en la toma de conciencia de la distinción cultural, étnica, de género y de clase social.

4. *La educación multicultural*. Supone lograr la igualdad de oportunidades en un marco de pluralismo cultural. Se trabaja con las nociones de poder y privilegios para así impulsar contra-hegemonías, enseñando sobre las injusticias y procurando asegurar una equidad educativa para todos los estudiantes. Supone cambiar prácticas escolares para ofrecer un pluralismo cultural e igualdad de oportunidades dentro de la sociedad. Se trata de una combinación de la primera y tercera aproximación.
5. *La educación multicultural y reconstruccionista social*. Supone la preparación de estudiantes con ideales constructivos capaces de hacerse cargo de los problemas sociales, tanto suyos como de los demás y así terminar con las inequidades sociales, y en el futuro intentar construir un mundo sin opresiones. Parte de la creencia de que es necesario desarrollar escuelas plenamente democráticas. Grant y Sleeter (2006), se refieren a esto como *teaching approaches for addressing human diversity*¹⁴.

El planteamiento de Grant y Sleeter, que considera que la educación es una reconstrucción multicultural y social, concuerda con el de Gorski (2000), para quien existen cinco principios que permiten definir la educación multicultural:

1. Es un movimiento y un proceso político que busca asegurar la justicia social para alumnos en desventaja.
2. Reconoce que algunas prácticas aisladas de aula son filosóficamente consistentes con este tipo de educación, y que la justicia social es una problemática institucional que solo puede ser alcanzada a través de reformas comprensivas y holísticas en las que todo el centro se vea implicado.
3. Esta reforma comprensiva solo puede ser alcanzada a través de un análisis crítico de los sistemas de poder y privilegio establecidos.
4. El objetivo debe ser la eliminación de las inequidades educativas.
5. Supone una buena educación para todos los estudiantes.

Gorski considera que la educación multicultural desde un enfoque de justicia social debería adquirir una orientación más crítica y alineada con el reconstructivismo social y la pedagogía crítica.

Posteriormente, en el año 2004, Sonia Nieto desarrolla un modelo que tiene siete características básicas para la educación multicultural: (1) es antirracista, (2) está provisto de una educación básica; (3) es importante para todos los estudiantes; (4) es transversal, impregna todo el quehacer pedagógico; (5) establece la justicia social en educación; (6) es un proceso y (7) incorpora la pedagogía crítica.

Para Sonia Nieto, estas características tienen que ser desarrolladas en los cinco niveles del plan de estudios de formación de profesores que propone:

¹⁴ Los enfoques de enseñanza para abordar la diversidad humana

1. En el primer nivel se debe tratar la educación “monocultural”, ya que el racismo es desconocido y se apoya en el statu quo.
2. En el segundo nivel se ha de trabajar la “tolerancia” a través de cursos de ética y estudios de la mujer; además de iniciar el desafío de plantear políticas sobre racismo y discriminación.
3. En el tercer nivel se tendría que reflexionar sobre la “inclusividad”, partiendo del reconocimiento de que el rango de gente diversa es muy amplio. El rol de la escuela es el de actuar con conocimiento del cambio social.
4. En el cuarto nivel es necesario trabajar el valor del “respeto”, por lo cual el plan de estudio debe ser explícitamente antirracista y honesto.
5. En el quinto nivel se debe incorporar la solidaridad y la crítica. Además, en esa fase todos los estudiantes tienen que aprender un segundo idioma.

En este modelo el plan de estudios y las metodologías de enseñanza se basan en la comprensión de la justicia social como centro de la educación. Todos los estudiantes tienen que asumir de manera responsable el desafío de enfrentar el racismo y la discriminación. Profesor y estudiantes deben usar diálogos críticos para conocer y comprender las distintas perspectivas. Por otra parte, los estudiantes deben participar en actividades comunitarias que reflejen su conciencia social.

Estos modelos son detalladamente descritos en la tesis doctoral de Inés Gil Jaurena (2008), quien concluye que las tres clasificaciones recogen una progresión o continuum de modelos de atención a la diversidad cultural que parten de posiciones monoculturales, conservadoras o de hegemonía cultural, y que van evolucionando hacia posturas más interculturales y críticas. Autores españoles tales como Bartolomé (2002), Muñoz Sedano (2001) y Sabariego (2002) también han revisado estos modelos y los han calificado como “*modelos de educación intercultural, ya que se sitúan bajo el enfoque de reconocimiento de la pluralidad cultural, la simetría cultural, el enfoque socio crítico y el enfoque global*” (Gil Jaurena, 2008, p. 100).

Por otro lado, Jenks Lee y Kanpol (2001) mencionan tres marcos teóricos para la formación docente inicial para la multiculturalidad:

1. *Multiculturalidad conservadora*. Supone la asimilación. En el contexto estadounidense al que Jenks se refiere, busca responder a la pregunta ¿Cómo se americanizan las minorías?
2. *Multiculturalidad liberal*. Aprecia la diferencia, no busca aplacarla; solo se celebra y se recupera desde un lugar bastante superficial.
3. *Multiculturalidad crítica*. Se exploran las relaciones de poder que construyen inequidades. Se pretende formar docentes que comprendan el contexto sociopolítico en el que trabajan.

A partir de la investigación, y como resultado de la misma, Jenks et al., (2001) construyen una nueva tipología para la formación docente para la multiculturalidad, que

tiene en cuenta los antecedentes ya mencionados. Los planes de estudio que estos autores exploraron se categorizan de la siguiente manera:

- *Enseñar a los otros.* El objetivo de este plan consiste en preparar docentes para atender aulas diversas. Para ello estudia elementos culturales de “subculturas” para poder asimilarlas al sistema educativo. Los Planes que apoyan la hegemonía actual hablan explícitamente de los “otros” “subgrupos”, con la intención de homogeneizar los diferentes grupos minoritarios.
- *Enseñar con sensibilidad cultural y tolerancia.* El objetivo que persigue es preparar docentes sensibles a las diferencias, capaces de tolerarlas. Para ello se deben examinar los prejuicios y creencias personales. Se basa en el respeto a la diversidad y en la autorreflexión del futuro docente.
- *Enseñar con competencia multicultural.* Su objetivo es formar docentes con las “competencias culturales” suficientes para implementar cambios pedagógicos y curriculares orientados hacia la multiculturalidad. Es un enfoque dirigido al desarrollo de habilidades y estrategias de trabajo concretas hacia la diversidad mediante diferentes perspectivas para mejorar la enseñanza.
- *Enseñar en contextos sociopolíticos.* Su objetivo es comprometer a futuros docentes en un examen crítico de las influencias de poder, opresión, dominación, inequidad e injusticia en la educación. Implica un análisis crítico de las instituciones y sus configuraciones de poder. Se trabaja considerando el contexto sociopolítico más amplio y con teorías críticas.
- *Enseñar, entendido como resistir las prácticas contra-hegemónicas.* Persigue el objetivo de preparar a docentes como agentes de cambio a través del examen crítico de la realidad y del estudio de estrategias que apunten a enseñanzas contra-hegemónicas y al activismo social.

El conocimiento cultural para la atención a las necesidades de todos los alumnos debe reflejarse en el respeto a la diversidad, y esto no tiene sentido si no tiene un efecto en la práctica. La competencia multicultural solo puede alcanzarse en el marco de un contexto más amplio que rodea a la práctica docente.

4.4. La justicia social en la formación de profesores

Una formación docente para la justicia social no solamente promueve la enseñanza de calidad, sino también prácticas democráticas y colaborativas. Por tanto, no hay razón para concebir su postura como un punto de vista exclusivamente ideológico y ajeno al aprendizaje de los estudiantes. Tal como subrayan Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt, y McQuillan (2009) “La formación docente para la justicia social es una agenda que no solamente pone la atención en el aprendizaje escolar, sino que hace de la mejora en el aprendizaje y las oportunidades de los estudiantes, su compromiso central” (2009, p. 349).

Los programas de formación de profesorado con este enfoque tienen la intención explícita de ofrecer a lo largo de la carrera contenidos de tipo social e intelectual y los

contextos organizacionales, de manera de preparar a los futuros docentes para enseñar la justicia social en entornos educativos, además de apoyarles permanentemente, a medida que tratan de vivir este compromiso como educadores.

Desde la perspectiva de la justicia social, la enseñanza no debe ser considerada simplemente como una práctica; esto es, cómo, cuándo y dónde ésta se realiza. En los programas de formación docente, el constructo de aprender para enseñar la justicia social es un proceso complejo, pues implica enfrentar los problemas conceptuales y metodológicos derivados de intentar cambiar las creencias que los estudiantes tienen al respecto.

Por otra parte, el compromiso con la justicia social en centros de magisterio plantea una serie de desafíos para los formadores de docentes. En primer lugar, muchos de los temas en discusión son controvertidos y están cargados de emociones. Por ejemplo, reflexionar sobre temas como el sexismo y la homofobia puede llevar a sentimientos incómodos tanto para los estudiantes como para los profesores, pues supone contar con diferentes opiniones sobre lo que es. Y esto no es posible abordarlo en un entorno escolar tradicional. En segundo lugar, los estudiantes generalmente se forman a nivel teórico antes de acumular experiencias prácticas que puedan demostrar el beneficio de la preparación para la justicia social.

Parece, entonces, necesario que los docentes en formación cuenten con un mayor apoyo que les capacite para desafiar la injusticia social en las aulas. Necesitan oportunidades para trabajar de forma explícita con las herramientas de justicia social - orientada a la equidad- que han sido introducidas a lo largo del programa. Cobra importancia aquí el objetivo de desarrollar una experiencia práctica alternativa que ayude a los estudiantes de profesorado a participar activamente en los debates críticos que se requieren en el trabajo de justicia social. Según las investigaciones (Canada Education, 2013), al otorgar oportunidades de participación a los estudiantes de magisterio en proyectos que atiendan la diversidad, éstos se comprometen con la idea de enmarcar su pedagogía en la justicia social y los principios de equidad.

Desde este enfoque, la formación docente debe preparar a los profesores para relacionarse y comunicarse con la diversidad de estudiantes que se encuentran en el aula (Darling-Hammond y Bransford, 2005). Para ello es necesario desarrollar la capacidad cultural, social y lingüística; lo cual implica, en primer lugar, que el maestro debe conocer su propia cultura y posteriormente aprender sobre las culturas de sus estudiantes qué es único y común entre los diferentes grupos, sus familias y comunidades. Solo éste conocimiento y la comprensión de los niveles de desarrollo le permitirán mantener altas expectativas para todos sus estudiantes. Además, debe seleccionar contenidos curriculares que sean incluyentes y utilizar diversos métodos de enseñanza y evaluación que faciliten la adquisición de conocimientos a todos sus educandos.

De acuerdo con lo anterior, establecer un ajuste entre la pedagogía y los estilos de aprendizaje culturalmente diferentes afecta de manera positiva a los estudiantes, tanto en lo social como en lo académico (Gay, 2002). Una pedagogía que enfatiza la importancia de

lo cultural, no solo contribuye a mejorar los logros de los estudiantes, sino que les ayuda a afirmar su identidad cultural, pues desarrolla perspectivas críticas que cuestionan las desigualdades que las escuelas y otras instituciones perpetúan (Ladson-Billings, 1995).

Este principio lo ha recogido claramente la Association of Teacher Educators (ATE¹⁵), que en su compromiso con la enseñanza de la justicia social, ha generado una norma para todos los formadores de docentes que dice: “Estándar 2; Competencia Cultural: aplicar la competencia cultural y promover la justicia social en la formación del profesorado.” (p. 23).

Los formadores de docentes tienen la responsabilidad de ayudar a los futuros maestros a comprender los conceptos subyacentes en las definiciones de la competencia cultural para que estos puedan aplicarlos con éxito en su futura práctica, demostrando cómo son aplicados en su propia enseñanza con sus estudiantes universitarios.

4.4.1. Creencias sobre la enseñanza para la justicia social

En este apartado se presentan siete creencias sobre la enseñanza de la justicia social. Estas creencias están extraídas de un documento presentado en un congreso realizado en Elmhurst College de Estados Unidos en diciembre de 2009. Este planteamiento se basa en la Declaración de Independencia de ese país, donde se afirma que “todos los hombres han sido creados iguales”; sin embargo, la realidad deja al descubierto que no todos los ciudadanos reciben un trato justo, ni tienen las mismas oportunidades. Al contrario, las fuerzas de poder con frecuencia han oprimido y marginado a las personas en función de las diferencias de origen étnico, género, capacidad, clase social, creencias políticas, estado civil, tamaño, orientación sexual, creencias espirituales, idioma y nacionalidad de origen (Conference on English Education, 2009). Su sistema educativo debe mediar las diferencias y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes; no obstante, las escuelas refuerzan y reproducen las injusticias a menudo.

En este contexto geográfico, quienes manifiestan un compromiso con todas las formas de justicia social, consideran que la educación puede contribuir a alterar las jerarquías desiguales de poder y privilegio existentes en la sociedad. En el Congreso se elaboró un programa dirigido a responsables políticos, formadores de profesores, estudiantes, y a todos aquellos afectados por las injusticias y desigualdades. La finalidad es proporcionar algunas herramientas que ayuden a comprender la importancia que tiene este concepto, tanto dentro como fuera del contexto académico. En la elaboración del documento participaron 19 profesores, pertenecientes a 12 universidades norteamericanas; todos ellos se consideran a sí mismos como defensores de la enseñanza para la justicia social.

Las siete creencias abordadas en este programa son (1) La justicia social y su contextualización; (2) la justicia social como una teoría fundamentada; (3) la justicia social

¹⁵ Asociación de Formadores de Profesores.

como una posición; (4) la justicia social como una pedagogía; (5) la justicia social como un proceso; (6) la justicia social como un marco para la investigación y (7) la justicia social como una promesa. Estas se presentan a continuación:

Creencia 1. La Justicia Social y su conceptualización

La justicia social es compleja por definición; enciende controversias, no es neutral y varía según la persona, la cultura, la clase social, el género, el contexto, el espacio y el tiempo. No puede ser cosificada ni puede atribuirse a cualquier lugar en particular; tampoco a cualquier política gubernamental, porque la definición se localiza en el individuo o en un colectivo (Miller, 2010). Aunque muchas personas comprometidas con la justicia social viven una vida que se extiende fuera del contexto escolar, no se puede escribir una declaración de creencia que abarque las experiencias de cada persona. No obstante, debe ser una parte central de la retórica que los educadores deben utilizar para conceptualizar y llevar a cabo su trabajo. Esto significa que tanto en las escuelas como en las aulas universitarias, los educadores deben enseñar acerca de la injusticia y la discriminación en todas sus formas.

Aunque no se puede predecir con certeza qué tipo de materiales y métodos de enseñanza podrían promover la justicia social en diferentes contextos, algunas actividades o tareas centradas en explorar las definiciones y las medidas de la justicia en un momento y lugar determinado, pueden actuar como un punto de partida útil para los estudiantes y maestros, y desarrollar una mayor disposición de enseñar la justicia social en las escuelas. La definición del concepto, por lo tanto, pasa a ser obligatoria para los profesores que ejercen en las escuelas y en los contextos del aula de formación de docentes. La disposición de promulgar la justicia social compromete y permite a los profesores enseñar a todos los estudiantes de manera más justa y equitativa. La justicia social existente en las escuelas significa que cada alumno del aula tiene derecho a las mismas oportunidades para el logro académico, independientemente de su origen o privilegio adquirido.

Creencia 2. La justicia social como una teoría fundamentada

Una teoría fundamentada de la justicia social presupone que todos los estudiantes deben ser tratados con dignidad humana, pues todos son merecedores de alcanzar las mismas oportunidades de educación. Cuando los niños ingresan en la escuela se deben considerar las diferencias en términos de ventajas y desventajas (socioculturales, psico-emocionales y educativas) con el fin de ayudarles a obtener y cumplir un nivel básico. Lograrlo significa ofrecer las mismas oportunidades y beneficios a todos, tanto para los estudiantes como para los educadores. Esta teoría reconoce que los aprendices tienen diferentes capacidades morales, físicas e intelectuales, debido a la herencia histórica de la condición de opresión y de clase.

Por otra parte, esta teoría fundamentada debe traducirse en la representación de las historias injustas de los estudiantes, y no sólo cumplir con los niveles mínimos de su

capacidad, pues debe prepararlos para asumir retos en el futuro. De acuerdo a esto, si algún educando se queda atrás, significa que el sistema ha fallado, sin importar que otros hayan tenido éxito. Un sistema para todos está implícito en la creación del propio sistema que debe ser para todos (Miller, 2010).

Esta creencia se basa en el trabajo de la enseñanza y preparación del profesor como una actividad política, que media las relaciones de poder y privilegio en las interacciones sociales, las instituciones y los procesos de construcción de significado. Este tipo de relaciones tiene implicaciones directas en la forma en que se logran resultados de equidad en el acceso a las aulas. Los autores de este documento piensan que es imposible preparar profesores sin cumplir con estos objetivos. El reto para la investigación es mantener el diálogo crítico, necesario para el desarrollo y el descubrimiento de las teorías y prácticas, y con dichos conocimientos, promover el respeto a las múltiples categorías sociales, como son la raza, origen étnico, expresión de género, orientación sexual, idioma, origen nacional, creencias espirituales, estatus socioeconómico, cultura, el tamaño –altura, peso- y las capacidades.

Creencia 3. La justicia social como una postura o posición

Las políticas en las que se basa la educación son transmitidas desde el gobierno y promulgadas en las universidades, que deben cumplir las exigencias de los estándares nacionales y estatales. La política es relevante en un espacio-tiempo determinado. En consecuencia, un tema crítico que enfrentan las instituciones al trabajar la justicia social en la formación del profesorado es que, irónicamente, “promover la justicia social en la formación docente es un anatema para la misión y las tradiciones de la universidad moderna, que tiene por objeto fomentar una atmósfera intelectual abierta de pensamiento y la libertad de expresión”(Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt y McQuillan 2009, p. 633).

La justicia social pone en peligro los pilares hegemónicos que han sostenido a las instituciones nacionales. Contrariamente a promocionar la igualdad, el acceso y la compensación moral, la mayoría de las comunidades educativas aplican evaluaciones sin sensibilidad cultural, es decir, utilizan test estandarizados que todos los escolares deben responder. Además, las agendas políticas bloquean las prácticas escolares equitativas. La política educativa está dominada por el planteamiento de la rendición de cuentas (Olson, 1999; Lynn, 2000; Popkewitz, 2000).

Los maestros han heredado la política de la hegemonía, un sistema intencional de dualidad construido socialmente: el de los desfavorecidos social, económica y culturalmente, y el de los privilegiados.

Los futuros profesores son especialmente vulnerables a la perpetuación de las desigualdades sociales y educativas si no toman consciencia o no reconocen el poder que tienen en la co-construcción de las identidades de los estudiantes (Miller y Norris, 2007). No obstante, si los futuros docentes se hicieran conscientes del contexto sociopolítico de la

historia y las prácticas escolares inequitativas concomitantes, tendrían mayor probabilidad de abordar este tema en el aula. Sin embargo, la pedagogía de la justicia social por sí sola no puede hacer frente a la profundidad insuperable de las desigualdades que perduran a pesar de los cambios en la formación del profesorado (Miller, 2010).

Creencia 4. La justicia social como una pedagogía

Una pedagogía de la justicia social se esfuerza por lograr la equidad para todos los estudiantes y apoya el crecimiento emocional, afectivo y corporal de los individuos. La formación para la justicia social debe reconocer que los estudiantes traen consigo historias injustas; a pesar de ello, esta pedagogía intenta llevar a cada estudiante hasta el umbral de su capacidad. La justicia social, como pedagogía, abarca la paradoja de principios en conflicto, pues existe a la vez la necesidad de decidir cómo promover la justicia y de cuestionar críticamente esas decisiones o, al menos, abrir la posibilidad de que se puede estar equivocado. Se debe reconocer que la justicia social para una persona puede no ser tal para otra.

Según Applebaum (2004), tener en cuenta la naturaleza política de la enseñanza de la justicia social no se puede desligar de una posición moral o ética. La investigación indica que la justicia social es altamente política (Miller, 2010), por su capacidad inherente para desafiar el statu quo y su potencial para dismantelar la jerarquía de privilegio. Esta investigación no debe ser percibida como moralista, pero hay que entender cómo dibujar una frontera entre lo que es y no es socialmente justo.

Las escuelas refuerzan las creencias psicológicas, emocionales, espirituales, educativas y morales de cualquier autoridad moral que gobierna en una democracia específica.

Creencia 5. La justicia social como un proceso

Hablar de justicia social como proceso es referirse al uso de estrategias creativas que puedan generar algún movimiento hacia la promulgación de la justicia social en el contexto escolar. Este proceso reconoce que, si bien los estudiantes tienen distintas historias de inequidad y/o privilegios, un aula comprometida con la justicia social busca crear equidad en el contexto de clase que pueda producir efectos en la vida de los estudiantes fuera del contexto escolar. Este proceso implica acción, reflexión, praxis y paciencia. Aunque el resultado previsto es que todos los estudiantes experimenten la justicia social en las escuelas, tomará tiempo y precisa una llamada a la acción. Aunque los resultados positivos son posibles, es probable que no se den hasta que las democracias no dicten resoluciones políticas.

Creencia 6. La justicia social como un marco para la investigación

La investigación de la justicia social en educación puede centrarse en (1) la capacidad para identificar la causalidad histórica de una opresión, (2) revelar el impacto en una persona, grupo o contexto opresivo, y (3) generar propuestas para el cambio.

El marco de investigación de la justicia social se basa en una teoría fundamentada triple: reflexión, cambio y participación. La *Reflexión* se refiere a la identificación de verdades personales de los individuos, ideologías y contextos que ayuden a explicar las jerarquías hegemónicas opresivas. El *cambio* se refiere a ser socialmente consciente de cómo puede ser opresivo el poder y el privilegio que surgen dentro de las instituciones en relación a la clase social, etnia, cultura, sexo, religión, nacionalidad, idioma, habilidades, orientación sexual, expresión de género, creencias políticas, estado civil y/o educación. La *Participación* muestra cómo la acción y el empoderamiento pueden ser utilizados para transformar ideas y contextos, e incluso puede dar lugar a un cambio sistémico (Miller, 2010).

En relación con la justicia social, el investigador debe articular cuidadosamente el propósito de la investigación, el diseño, las preguntas y sub-preguntas y el marco teórico. Debe también tener en cuenta las características del grupo participante, determinar los tipos de instrumentos que se utilizarán para recopilar los datos, determinar el tipo y los niveles de análisis de los datos, discutir los resultados y luego considerar sus implicaciones y la posible transferencia a otros estudios (Merriam, 2001). En el diseño del estudio, se han de tener en cuenta la validez y fiabilidad. La investigación debe exponer los mecanismos que garanticen su validez interna a través de la triangulación, la observación a largo plazo, la evaluación por pares y los modos de investigación colaborativa (Merriam, 2001). Para determinar la validez externa, el investigador debe tratar de generalizar el estudio y la posibilidad de transferencia a otros contextos de investigación.

Por último, el investigador ha de considerar la ética implicada en el estudio. Stake (1994) nos recuerda que, "los investigadores cualitativos son huéspedes en espacios privados del mundo. Sus modales deben ser buenos y su código de ética estricta"(p. 244). Por lo tanto, son temas a tener en cuenta por parte de los investigadores si se está cumpliendo la ruptura de las barreras culturales, la reflexión sobre la historia de un participante que puede ser vulnerable, o si han ocurrido transgresiones que afecten los resultados del estudio. Es importante también tener cuidado para no volver a crear jerarquías de poder, por lo que la investigación debe ser diseñada cuidadosamente, revisada, y negociada con los interesados a lo largo de su desarrollo.

Creencia 7. La justicia social como promesa

Prometer la incorporación de la justicia social en la educación y ponerla en práctica implica el compromiso de respetar y honrar la dignidad humana de todos los participantes en el contexto educativo y esforzarse por que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para lograr éxito académico. De acuerdo a la primera creencia,

se define la siguiente promesa: cada estudiante en el aula tiene derecho a las mismas oportunidades de logro académico independientemente de su origen o privilegios adquiridos. Esto significa que tanto en las escuelas como en las aulas universitarias, se debe enseñar sobre la injusticia y la discriminación que existe respecto a las diferencias de raza, etnia, expresión de género, edad, apariencia, aptitudes, el nacionalidad de origen, idioma, creencia espiritual, de medidas –altura, peso-, orientación sexual, clase social y circunstancias económicas, además de enseñar acerca del medio ambiente, la ecología, la cultura y el trato a los animales.

La promesa presupone que ningún estudiante será privilegiado sobre otro. En esta pedagogía las opciones curriculares, los textos, la distribución espacial del aula, y el lenguaje utilizado están enfocados a honrar a todos los estudiantes todo el tiempo. A pesar de que de vez en cuando se fracase en esta promesa, se reconoce que hay mucho que aprender acerca de la justicia y la injusticia social. Por tanto, se debe ser firme en los esfuerzos colectivos por avanzar en la promoción de la justicia social en las escuelas.

4.5. Ejemplos de modelos de formación inicial de maestros para la justicia social

En este apartado se revisaran algunos modelos de formación de profesorado para la justicia social. La información recogida se encuentra en documentos elaborados por las propias universidades y están disponibles en las respectivas páginas webs institucionales.

Estados Unidos ha sido la cuna de los movimientos por la multiculturalidad y la justicia social. Un reflejo de ello es que desde 1978 el National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE¹⁶) tiene como requisito que los programas de formación inicial docente incluyan la educación multicultural. Así, entre 1988 y 1993 casi el 80% de las instituciones incorporaron la educación multicultural en su currículo (Gollnick, 1995; McDonald y Zeichner, 2009). Multiculturalidad y justicia social van de la mano. Como señala Gorski:

Los ideales de la justicia social están en la base de la educación multicultural, junto con la equidad y la preocupación por facilitar experiencias educativas en las que todos los alumnos aprendan y se desarrollen plenamente como personas socialmente críticas y activas local y globalmente. La educación multicultural reconoce que la escuela es esencial para sentar las bases de la transformación de la sociedad y la eliminación de la opresión y la injusticia (2000, p. 112).

Existe también una conexión clara entre en la formación del profesorado para la multiculturalidad y la educación para la justicia social. En el caso de la educación multicultural, el esfuerzo mayor se ha centrado en preparar profesores para mejorar las oportunidades y experiencias educativas de estudiantes en riesgo de exclusión social por origen étnico y con bajos resultados académicos. Aunque la justicia social comparte estas

¹⁶ Consejo Nacional de Acreditación de Formación de Profesores

metas, difiere de la implementación de la educación multicultural en el sentido conceptual y en el estructural.

En el aspecto conceptual, los programas de formación para la justicia social se centran en cuestiones relacionadas con la diversidad cultural y promueven el cambio social y el activismo desde la visión de enseñanza –aprendizaje. Estos programas trabajan explícitamente las estructuras sociales que perpetúan las injusticias e intentan formar profesores para que actúen a nivel individual y colectivo para mitigar las opresiones. En el caso de la educación multicultural, predomina la práctica de celebrar la diversidad cultural de los individuos y pone escasa atención a las estructuras sociales y opresiones institucionalizadas (Kailin, 2002). También se critica que prioriza lo individual y el concepto de cultura sobre las relaciones institucionalizadas y que no presta atención a fenómenos como el racismo y clasismo institucional.

Desde el punto de vista estructural, la implementación de la educación multicultural dentro de la formación docente ha sido limitada por la estructura fragmentada de los programas (Cochran-Smith, Davis y Fríes, 2009; Grant, 1994). La mayoría de ellos responde a las demandas del incremento de la diversidad de estudiantes añadiendo un curso sobre fundamentos multiculturales o acondicionando un espacio en la escuela para atender a estudiantes de distintos antecedentes (Grant, 1994; Ladson-Billings, 1995). Raramente hay en los centros programas que integren la multiculturalidad a través de todo el currículum. Los esfuerzos de la justicia social dentro de los programas de formación docente han estado inarticulados. A pesar de ello, hay un aumento de programas que claman tener una orientación hacia la justicia social.

En el área de la formación docente inicial es posible concebir la justicia social como una organización intencionada de principios, discursos y acciones en la configuración curricular, que deben estar dirigidos al desarrollo de capacidades y al fomento de actitudes para comprender cómo denunciar las desigualdades que se manifiestan –distributivas, representacionales, etc.– Además, es importante “conocer los sistemas encargados de producirlas y reproducirlas, e identificar las posibilidades de transformación de las situaciones donde se identifican los efectos de la injusticia y la opresión” (Murillo, 2012, p. 10).

A lo largo de este capítulo se ha podido constatar que son numerosos los modelos de formación del profesorado para la multiculturalidad y atención a la diversidad desarrollados durante los siglos XX y XXI que pretenden dar respuesta a las necesidades que existen en las aulas abordando temas y contenidos directamente relacionados con la justicia social y la equidad.

4.5.1. Modelos anglosajones de formación inicial de maestros

Primero fueron los modelos de formación docente para la multiculturalidad, como los propuestos por Banks y Banks, Nieto, Darling-Hammond y Cochran-Smith, que se definieron en varias universidades de Estados Unidos; y después nacieron los modelos de

formación para la justicia social. Según Marilyn Cochran-Smith (2006) estos programas deben destacar la importancia de preparar docentes para la justicia social, para el cambio social y para la responsabilidad.

Por su parte, Poplin y Rivera (2005) consideran que estos modelos deben desarrollar y promover la justicia social y la responsabilidad preparando a los futuros profesores para: *a)* inspirarles con experiencias de escuelas y aulas en las que las diferencias en resultados de aprendizaje vayan desapareciendo, *b)* usar un currículum y evaluación estándar, así como diferentes teorías de aprendizaje, metodologías y estrategias de enseñanza, *c)* trabajar de cerca con las familias y la comunidad, *d)* enseñarles cómo las escuelas y aulas promueven, pero también acaban con las inequidades educativas, y *e)* motivarles para que realicen el esfuerzo de reducir las brechas a nivel de resultados. Conseguir este tipo de preparación requiere, a la vez, de formadores de maestros que estén comprometidos con los mismos.

Existen en la actualidad varios modelos centrados en la enseñanza de la justicia social y la equidad. Darling-Hammond (2006) presenta siete ejemplos -Universidad de California en Berkeley, Alverno College en Milwaukee, Wheelock College en Boston, Trinity University en San Antonio, y Bank Street College en Nueva York. Todos ellos sostienen que se aprende a enseñar para la equidad y la justicia social.

Estos modelos son iniciativas que encarnan y promueven la educación para la equidad, además de otras prácticas pedagógicas; combinan los estudios dentro de las aulas universitarias con trabajo de campo en escuelas con una alta población cuya lengua materna no es el inglés; dedican horas de trabajo con estudiantes de grupos étnicos minoritarios; tratan temas como las etnias y clases sociales, y desarrollan importantes proyectos en escuelas con las que existen convenios de colaboración y a las que asiste una alta proporción de estudiantes de color o pertenecientes a minorías lingüísticas (Darling-Hammond, 2006, pp. 225-232).

A continuación se revisan tres modelos anglosajones de formación docente inicial que preparan profesores para enseñar la justicia social. En Norteamérica, la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA); en Australia, la Universidad de Monash en Victoria; y en Canadá, la Universidad de York. Las tres universidades son públicas.

Para efectos de este estudio se ha elaborado una tabla para cada universidad, destacando aquellos aspectos que tienen relación con los elementos fundamentales que debe tener un modelo de formación profesional.

En cada programa se presenta la siguiente información: (1) Datos de identificación; (2) finalidad; (3) perfil; (4) objetivo general; (5) objetivos específicos; (6) concepción curricular; (7) estrategias metodológicas; (8) procedimientos de evaluación; y (9) resultados esperados.

4.5.1.1. Un Modelo de Norteamérica: Universidad Pública de California en Los Ángeles

El sistema educativo norteamericano ha sufrido importantes cambios a lo largo de su historia, que reflejan los cambios en la vida social y la cultura de la nación. Esta evolución histórica, desde el punto de vista de la educación superior, tiene sus inicios en el año 1636, cuando en la Bahía de Massachusetts, ciudad de Cambridge –conocida como Newtowne– se abrió el primer colegio universitario que después recibiría el nombre de Harvard, en honor al Ministro John Harvard, que legó su fortuna a la universidad.

Desde entonces hasta el siglo xxi el trabajo del profesor ha sufrido cambios profundos. En los comienzos, los profesores eran varones, a excepción de las mujeres del sur, que enseñaban en escuelas para damas. Desde finales del siglo XIX hasta el siglo XXI, la tendencia ha ido cambiando hasta el punto de que en la actualidad la percepción común es que se trata de un trabajo femenino. Durante la última parte del siglo xix, los educadores hicieron un gran esfuerzo por cambiar esta percepción, aunque la disparidad de género permanece en este sistema educativo.

Actualmente, algunos hechos son reflejo de la crisis educativa que vive este país. Existe escasez de personal docente, hay un bajo interés por estudiar esta profesión y hay un alto índice de deserción temprana del sistema educativo por parte de los profesores nóveles. En respuesta a este panorama, a partir del 2001 la Administración cambió los requisitos de certificación y comenzó a contratar como profesores a personas mayores, de 40, 50 o 60 años, que deseaban impartir clases a jóvenes a pesar de no tener conocimientos de pedagogía.

La Universidad de California, en Los Ángeles (UCLA), abrió el campus Sección Sur en 1919, a la luz del Proyecto de Ley Nº 626. En ese tiempo ofrecía programas de pregrado de formación docente de dos años. En 1923 se impartieron los primeros grados de Licenciatura en Educación. Unos años después, en 1927, la institución pasó a denominarse "Universidad de California de Los Ángeles" en lugar de "Sección Sur". En 1939 se fundó la Escuela de Educación. Ya más recientemente, en 1991, el alumnado universitario de la UCLA se convirtió en el más diverso de cualquier universidad de carácter a investigar de EEUU.

Son por todos conocidos los problemas de racismo que existen en Estados Unidos. En 1992, tras los disturbios asociados al brutal maltrato a un joven negro por parte de policías blancos -que a pesar de la evidencia visual que recorrió el mundo, fueron absueltos por un jurado compuesto en su mayoría de blancos-, los profesores de educación de la UCLA decidieron elaborar un nuevo programa de formación docente en la Graduate School of Education and Information Studies [Escuela de Grado en Estudios de Educación e Información]. Bajo el llamado a la acción, en 1993 surgió el Centro X como respuesta a las circunstancias injustas explícitas reflejadas en las escuelas públicas de Estados Unidos, con el requerimiento urgente de realizar cambios en la cultura de todas las instituciones educativas. Cualquier esfuerzo por transformar la formación docente y reformar las escuelas urbanas, debía también transformar la relación entre la universidad y los centros

y hacer cambios fundamentales en la cultura de la propia universidad. El propio nombre del programa, Centro X, implica ya un compromiso explícito con la justicia social (Zeichner, 2010).

Programa de Estudio Centro X de la Universidad de California en Los Ángeles

El Programa de Formación Docente del Centro X (TEP¹⁷) se inició en 1994 en un régimen intensivo de dos años, conducente al grado de máster y a una certificación del Estado. En el primer curso, los candidatos a maestros toman asignaturas y realizan prácticas de enseñanzas a estudiantes. El segundo año "residente" consiste en la enseñanza en el salón de clases, a tiempo completo, en una escuela urbana con un índice alto pobreza. Con el apoyo de tutores, deben realizar un proyecto de investigación de fin de máster. En 1999 el programa se amplió para incluir a los maestros que trabajaban en las escuelas. Hasta la fecha, los programas de formación docente del Centro X han preparado a más de 1.500 profesores para trabajar en las escuelas urbanas 'más difíciles' de Los Ángeles.

A continuación se presenta una breve descripción del Programa de estudios del Centro X que se imparte en la Universidad de California, con sede en Los ángeles. (Véase Tabla I.4.1)

Tabla I.4.1. — Programa de formación del profesorado del Centro X de la Universidad pública de California en Los Ángeles

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA CARRERA	
Institución/localidad	Centro X. Universidad de California en Los Ángeles (UCLA)
Programa	Formación de profesorado
Año implementación	1994
Título profesional	Grado de Máster y Certificación Estatal para la docencia
Funcionamiento	Primer curso: trabajo académico y prácticum; segundo año: trabajo en el aula a tiempo completo.
Duración del curso	2 años
Requisito de ingreso	Se requiere a todos los postulantes: <ul style="list-style-type: none"> - Realizar la solicitud en línea. Se accede desde el sitio web de la División de Posgrado: www.gdnet.ucla.edu. - Escribir una declaración de propósitos e interés en el programa que incluya información sobre sus antecedentes personales, logros o realizaciones que contribuirían a la misión de atender a la diversidad en la Universidad, su experiencia con niños y jóvenes en un entorno urbano y cualquier otro antecedente que considere importante referir. - Realizar dos exámenes obligatorios: Examen de Habilidades Básicas de Educación de California (CBEST) y Exámenes de Materias para Maestros de California (CSET). - Presentar el Currículum vitae y tres cartas de recomendación. - Participar en una entrevista grupal.

¹⁷ Teacher Education Program (TEP)

2. INFORMACIÓN SOBRE LA CARRERA
2.1. Finalidad
<p>El Centro X selecciona, prepara y apoya educadores para enseñar la justicia social. Estos pueden ser personas sin experiencia o profesionales expertos para cubrir la escasez de profesores en el Estado. El programa se centra en la formación de ideales, tales como el trabajo para transformar la educación pública y crear un mundo más justo y una sociedad más equitativa. Una característica permanente de este trabajo es la democracia que debe haber dentro y entre las comunidades -docentes, padres, educandos, miembros de la comunidad, funcionarios electos e investigadores deben participar en la vida democrática. En resumen, se intenta transformar la enseñanza pública mediante la investigación y el cuestionamiento y resolución de problemas, con una motivación alta y esfuerzo persistente.</p>
2.2. Perfil
<p>El perfil de los miembros de la comunidad se describe en los siguientes términos: cada persona debe ser capaz de trabajar para transformar las escuelas públicas y promover una mayor justicia social. Además, debe demostrar las competencias de liderazgo que requiere una educación transformadora, y capacidad de indagación y reflexión sobre la práctica pedagógica.</p> <p>Los estudiantes tienen la oportunidad de realizar actividades de Aprendizaje-Servicio y de integrar la investigación y la práctica.</p>
2.3. Objetivo General
<p>Guiados por los principios de justicia social, la meta es servir y colaborar con las escuelas de más bajos recursos y desatendidas de la comunidad de Los Ángeles, específicamente del Este de Los Ángeles, el centro de la ciudad de Pico Unión, South Los Angeles y el distrito de Crenshaw.</p>
2.4. Objetivos Específicos
<p>Preparar educadores para ser líderes de justicia social que aboguen por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - brindar oportunidades de un aprendizaje de calidad - por mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje, - por promover el logro educativo de todos los estudiantes, y - crear ambientes de aprendizaje democráticos y culturalmente sensibles, - crear redes con los padres y grupos comunitarios, - contribuir a un cambio positivo en las escuelas urbanas que necesitan mejorar, - soportar presiones y lograr cambios.
2.5. Concepción Curricular
<p>La estructura curricular del Programa se basa explícitamente en los postulados y principios de la educación para la justicia social: la desigualdad es estructural, el activismo es necesario, el multiculturalismo es fundamental, y el estudio crítico de las etnias y la cultura es esencial en la formación. Con todo ello se persigue que los maestros enseñen con éxito la justicia social dentro de los centros urbanos.</p> <p>El trabajo de campo del prácticum es importante para el desarrollo de estas competencias.</p> <p>Los temas que se trabajan se relacionan con la pedagogía crítica, la enseñanza culturalmente receptiva, la organización de la comunidad y la adquisición de una segunda lengua.</p>
2.6. Estrategias Metodológica
<p>En el trabajo en la comunidad los estudiantes analizan los recursos, historia, demografía y cualidades propias del centro donde realizan el prácticum.</p> <p>Preparación de portafolios e informes, que deben compartir públicamente con la comunidad y los demás participantes del programa.</p> <p>Participación en debates sobre temas como la opresión, el privilegio, la distribución desigual de los recursos, entre otras.</p> <p>La vinculación entre teoría y práctica es la base de la preparación docente.</p> <p>Reflexión sobre la propia forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, y los educandos.</p>

2. INFORMACIÓN SOBRE LA CARRER
2.7. Procedimientos de Evaluación
Tareas y debates en clase, realización de proyectos basados en la indagación a lo largo de todo el curso, un portafolio profesional y práctica en el aula supervisada por profesores de la universidad.
El programa de Máster finaliza con un proyecto de investigación.
2.8. Resultados Esperados
El Programa de Formación de Profesores de la UCLA prepara educadores de justicia social para desempeñarse en escuelas urbanas de alta pobreza. Se espera que los maestros formados en este centro sean contratados en escuelas urbanas de alta complejidad. Al finalizar exitosamente el programa los estudiantes obtienen una certificación estatal que les habilita para la enseñanza.

Fuente: elaboración de la tabla y traducción propias a partir de información extraída de la web de la UCLA

Para esta Facultad, los programas de formación docente suponen un desafío para una educación en tiempos difíciles. Su objetivo es “*Enseñar. Transformar. Inspirar*”.

Este Programa se guía por ocho principios básicos:

1. Incorporar una agenda de justicia social,
2. fomentar la participación sostenida en la enseñanza y el aprendizaje,
3. desarrollar las dimensiones morales, culturales y políticas de la enseñanza,
4. integrar teoría y práctica,
5. colaborar con las instituciones y comunidades,
6. participar en la investigación colaborativa dentro de las comunidades del prácticum,
7. centrarse de forma simultánea en la educación, la reforma escolar y profesional, y el cambio en el papel de la universidad en la escolarización, y
8. reflejar la diversidad, el cuidado y la educación anti-racista y socialmente responsable en las comunidades.

Plan de estudios

Este plan de estudios, como se ha mencionado anteriormente, contempla dos años de duración y tiene un total de 23 asignaturas. Durante el primer año se cursan nueve asignaturas, de las cuales 3 son de trabajo en el campo profesional; es decir, que corresponden al prácticum. Además, hay una asignatura de inicio a la investigación, cuatro asignaturas de metodologías docentes y una de introducción al uso de herramientas informáticas. El segundo curso se compone de 13 asignaturas. Seis de ellas corresponden a contenidos relacionados con la justicia social (inclusión, equidad, etc.); otras seis son de didáctica; una es de investigación y otra de prácticas externas. Por último, se requiere un trabajo de investigación para poder obtener el grado de Máster.

A continuación se presenta en la figura I.4.1 el plan de estudios del Máster mencionado.

Figura I.4.1. — Plan de estudios del máster en el Centro X. Universidad Pública de California en Los Ángeles

Cursos Nivel 300									
AÑO 1	ED 301	ED 315 A/B	ED 318 A/B/C	ED 319	ED 320 A/B/C	ED 330 A	ED 330 B	ED 330 C	ED 360 A/B
	Introducción y Presentación de Herramientas de la Información	Principios y Métodos para la Enseñanza de la Lectura	Métodos Integrados para Maestros de Primaria	Métodos Matemáticos para Maestros de Primaria	Métodos de Lecto-escritura y Contenidos Secundarios	Observación y Participación	Preparación de la Enseñanza para los Estudiantes I	Preparación de la Enseñanza para los Estudiantes II	Seminario de Primer Año.
Cursos Nivel 400									
AÑO 2	ED 403	ED 405 A/B/C	ED 406	ED 407	ED 409	ED 413A	ED 413B	ED 413B	ED 413C
	Enseñanza: Principios y Problemas	Enseñanza en Colegios Urbanos	Fundamentos Sociales de la Diversidad Cultural en la Educación Americana	Fundamentos Psicológicos de la Educación	Estructura, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje	Lengua y Cultura	Metodología para la Instrucción Primaria del Lenguaje	Énfasis en la Cultura.	Promoción de la Cultura
Cursos Nivel 400									
	ED 425	ED 481 El	ED 490	ED 491	ED 498 A/B/C				
	Principios de la enseñanza para estudiantes especiales	Conocimiento e Investigación en el Aula	Toma de Decisiones para la Docencia	Toma de Decisiones Curriculares	Experiencia de Campo Dirigida (Prácticum)				
	ED 597								
	Preparación para Exámenes de Máster								

fClaves del colorido de las asignaturas relacionadas con la justicia social

Contenidos	Investigación	Practicum	2º Idioma
------------	---------------	-----------	-----------

4.5.1.2. Un Modelo de Australia: Universidad Pública de Monash.

De acuerdo a la información declarada a través de la página web de la universidad de Monash, la educación que imparte tiene un fuerte compromiso con la equidad y la mejora continua, además de un alto nivel académico, con un claro enfoque en la excelencia en docencia, la investigación y el apoyo a los estudiantes. La agenda educativa atiende tres ámbitos: derechos culturales, justicia social y economía eficiente (Monash, 2014).

Los estudiantes australianos asisten a la escuela entre los 5 y los 18 años, y un alto porcentaje continua la educación terciaria. Los sectores públicos y privados de la educación trabajan juntos para sortear la brecha de desventaja de la población aborígen y mejorar los resultados en esa comunidad. En cuanto a la inmigración, no se habla de niños inmigrantes, sino de niños australianos con variados antecedentes. Por tanto, es irrelevante hablar sobre educación para los inmigrantes (Hill y Allan 2009). Sin embargo, este cambio no fue inmediato. No fue hasta la década de los 80 cuando todos los Estados australianos adoptaron las políticas de educación multicultural. El primero fue el Estado de Nuevo Gales del Sur, que en 1978 enunció sus objetivos al respecto:

En una sociedad multicultural, cada persona tiene derecho a la integración cultural, a una autoimagen positiva, a la comprensión y respeto por las diferencias. No solamente cada persona debería expresar sus sentimientos positivos acerca de su propia herencia, sino que debería experimentar sentimientos sobre la herencia de los otros (Department of Education, 1978, p. 3).

En el contexto australiano, la educación multicultural tiene como objetivo ofrecer a todos los niños una experiencia educativa que incluya los siguientes aspectos:

- La comprensión y apreciación que Australia ha tenido a través de su historia, antes y después de la colonización europea.
- Conciencia de la contribución que las personas con antecedentes culturales diversos han hecho y están haciendo en Australia.
- Comprensión intercultural mediante la consideración de actitudes, creencias y valores relativos al multiculturalismo.
- Comportamientos que fomenten la armonía interétnica.
- Desarrollo de un mayor sentido personal, mediante la aceptación y la apreciación, no solo de la identidad nacional australiana, sino también de sus identidades étnicas específicas, en el contexto de la sociedad multicultural (Department of Education, 1983, p. 4).

Cada uno de los Estados que componen este país ha tenido su propio desarrollo de políticas educativas, tanto en la formación del profesorado como en los procedimientos de registros. Sobre la financiación, los Estados tienen autonomía en ciertos aspectos, como la formación profesional, mientras que el gobierno federal es el principal responsable de la educación superior pública (Gv. Au, 2014).

La Universidad de Monash se estableció en Melbourne en 1958. Lleva el nombre de Sir John Monash, filántropo cuyas contribuciones abarcan distintas áreas de la sociedad, la ciencia y la cultura australianas y cuya filosofía era "... equiparse para la vida, no sólo para el propio beneficio, sino para el beneficio de toda la comunidad".

La Universidad de Monash es una institución joven, innovadora y abierta, que piensa que la educación y la investigación de calidad pueden mejorar el mundo. Su principal objetivo es marcar una diferencia en todo aquello que le compete. Considera que un mundo mejor es posible y que tiene la responsabilidad directa en contribuir a que esto sea una realidad. Su rol es hacer frente a las grandes preguntas y afrontar los retos que depara el futuro, como una institución de excelencia internacional y global, ya que ambiciona convertirse en una de las principales instituciones de investigación y enseñanza en el mundo.

Para esta institución, su activo más valioso es el equipo de profesionales y académicos, puesto que considera que se encuentran entre los mejores del mundo¹⁸. Su identidad global es la más marcada entre las universidades australianas y su meta es continuar trabajando con esta perspectiva mundial, desde la investigación, la enseñanza y la solidaridad. Su deseo es que sus egresados sean más que agentes de acción y desarrollo de la comunidad, puesto que se pretende que se integren en los colectivos a los que atienden para que el pretendido cambio pueda tener un efecto relevante y poderoso.

La Universidad Monash declara tener un compromiso explícito con la justicia social y los derechos humanos. Para ello trabaja permanentemente en la mejora de oportunidades para los indígenas australianos, las mujeres y personas en desventaja social y económica, y de áreas rurales. También promueve la igualdad de oportunidades de acceso para los estudiantes con diversidad funcional y otras condiciones de salud, proporcionando apoyo y recursos a través de los servicios para personas con discapacidad.

Se fomenta el conocimiento de áreas prioritarias de educación, tales como la comprensión de las culturas aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje, el compromiso con Asia y la educación para la sostenibilidad.

A continuación se presenta el Programa de estudio de la Titulación Bachellor en Educación Primaria de la Universidad pública de Monash, ubicada en Victoria, Australi

¹⁸ La última edición del ranking QS la ubicó en el puesto n° 69 entre las mejores universidades del mundo.

Programa de Estudios Universidad Pública de Monash

Tabla I.4.2. — Programa de formación del profesorado en la Universidad Pública de Monash

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA CARRERA	
Institución/Localidad	Universidad de Monash
Programa	Bachelor of Education in Primary Education (Arts, Science, Visual Arts).
Título Profesional	Profesor de escuela primaria
Duración Del Curso	4 años
Requisito De Ingreso	<p>Puntuación mínima de 76, 10 (sobre 100) en las pruebas Australian Tertiary Admission Rank (ATAR)¹⁹ para la especialización de educación primaria.</p> <p>Los estudiantes indígenas -descendientes de aborígenes y/o del Estrecho de Torres- pueden solicitar becas en las Facultades.</p>
2. INFORMACIÓN SOBRE LA CARRERA	
2.1 Finalidad	
<p>Este programa tiene como objetivo preparar profesores que puedan llegar a ser líderes a nivel mundial en la enseñanza, en el debate público, en el desarrollo de políticas y la acción comunitaria. Además de desarrollar competencias curriculares en áreas como las artes y la música, inglés, matemáticas, educación cívica y ciudadanía, educación física, salud y bienestar, ciencia, idiomas y humanidades, se fomenta el conocimiento de áreas prioritarias de educación, tales como la comprensión de las culturas aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres, la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje, el compromiso con Asia y la educación para la sostenibilidad.</p>	
2.2 Perfil	
<p>El perfil de egreso se centra en el liderazgo educativo. Se busca formar profesionales eficaces con una formación disciplinar sólida y habilidades de investigación. Además estos profesionales están capacitados para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumplir con los estándares profesionales para los maestros de Australia, de manera que estén capacitados para trabajar eficazmente con los estudiantes aborígenes y los isleños del Estrecho de Torres. - Comprender y respetar las culturas aborígenes y de los isleños del Estrecho de Torres en un espíritu de reconciliación. - Alentar y apoyar a los aborígenes e isleños del Estrecho de Torres, para convertirse en profesores, investigadores y líderes en el sistema educativo australiano. - Trabajar en colaboración con escuelas y comunidades para facilitar oportunidades que permitan la realización de prácticas. 	
2.3. Objetivo General	
<p>Desarrollar capacidades profesionales a través de la experiencia del aprendizaje, la enseñanza práctica, investigaciones que aumenten la comprensión del complejo campo de la educación y un fuerte compromiso con la formación indígena.</p>	

¹⁹ Ranking australiano de admisión terciaria

Continuación Tabla 1.4.2

2. INFORMACIÓN SOBRE LA CARRERA
2.4. Objetivos Específicos
<p>Los estudios de educación primaria (niños de 5 a 12 años) tienen los siguientes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el desarrollo del niño, de las teorías y prácticas educativas y la forma de involucrar activamente a los educandos en su aprendizaje. - Adquirir conocimientos sobre metodología de enseñanza del currículo de primaria. - Aplicar los aprendizajes a través de experiencias profesionales supervisadas en las escuelas. - Especializarse y convertirse en profesores especialistas en diversas áreas tales como inglés, literatura, matemáticas y aritmética, idiomas extranjeros, salud y educación física.
2.5. Currículum
<p>El currículum se distribuye en cuatro grandes temas de estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos teóricos de la educación, la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos diversos. La finalidad es crear bases teóricas que sustenten la práctica pedagógica y los roles de liderazgo. - Diseño, planificación e implementación de experiencias de aprendizaje interesantes e innovadoras que satisfagan las necesidades de estudiantes diversos. Conocer y comprender cómo aprenden los niños, - Uso de las didácticas específicas. <p>Prácticas profesionales e investigaciones encaminadas a mejorar la comprensión del complejo campo de la educación.</p>
2.6. Estrategias metodológicas
<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan prácticas en cada semestre en centros con población diversa (étnica y socioculturalmente), lo que contribuye a desarrollar la confianza del estudiante en sus habilidades docentes. - Se aplican diversas estrategias de instrucción para desarrollar la competencia intercultural y las aptitudes docentes, de acuerdo a los fines de la justicia social. - Se desarrolla la investigación educativa como incentivo para comprender y descubrir nuevos enfoques en enseñanza y aprendizaje. - Se organizan de sesiones de técnicas de estudio en áreas tales como escritura académica, uso de la biblioteca, preparación para los exámenes y clases individuales al comienzo de cada semestre.
2.7. Procedimientos de evaluación
<p>La evaluación de la enseñanza da cuenta de si el estudiante se ha convertido en un profesor reflexivo. El proceso de enseñanza es un ciclo de mejora continua que utiliza varios enfoques para la adquisición y desarrollo del hábito como profesor reflexivo.</p> <p>La autoevaluación es fundamental y para ello existe la herramienta del portafolio.</p> <p>En cuanto al prácticum, el estudiante tiene que completar un mínimo de 80 días de experiencia profesional en escuelas rurales, urbanas o internacionales.</p> <p>Al finalizar cada semestre los estudiantes evalúan las unidades de aprendizaje, a través del Student Evaluation of Teaching Units (SETU). Lo hacen en línea: http://www.opq.monash.edu.au/us/surveys/setu/index.html</p>
2.8. Resultados esperados
<p>La enseñanza proporciona a los aspirantes a magisterio la oportunidades que les atraen e inspiran, además de capacitarles para ser los líderes que necesita la educación actual. A través de las cuatro temáticas educativas abordadas en Monash, el personal académico asegura al graduado estar listo para desarrollar una carrera exitosa y provocar cambios en la educación del siglo XXI, tanto en Australia como en el resto del mundo.</p> <p>La especialidad de Enseñanza Primaria está acreditada por el Instituto Victoriano de Enseñanza (VIT), la autoridad legal que regula y promueve la profesión docente en Australia.</p>

Fuente: Elaboración de la Tabla y traducción propias a partir de información extraída de la web de la U de Monash

Plan de estudios

Para esta Universidad, la enseñanza es una carrera estimulante y gratificante que ofrece la oportunidad de involucrarse y sensibilizarse con los demás. Su eslogan es “Tú puedes contribuir al cambio” (*You can make the difference*).

El plan de estudios está diseñado de manera que al finalizar la carrera los estudiantes hayan adquirido los conocimientos, habilidades y motivación para tener un impacto positivo en el mundo. Este plan se retroalimenta con los aprendizajes, el desarrollo de habilidades para resolver problemas, las competencias de comunicación y el aprendizaje autónomo y la investigación de los estudiantes.

En la Figura I.4.2 se observa que el plan de estudios se desarrolla en cuatro años y su estructura es semestral. Las asignaturas relacionadas con temas de la justicia social, inician en el segundo semestre del primer curso con la asignatura: “Estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula de primaria”, en el segundo curso se imparten cuatro, entre ellas: “Salud, bienestar y aprendizaje social en contextos primarios”, y “Prioridades de la Educación”, “Perspectiva indígena sobre la enseñanza y el aprendizaje” y, “Ciudadanía activa y conexiones con la comunidad local y global”. En el tercer curso, “Enseñanza a estudiantes diversos” y en el último curso de formación las asignaturas “Humanidades y Educación social en la primera infancia” y “Prioridades transversales del currículo: Medio ambiente y sostenibilidad.”

En resumen, este plan contempla un total de 42 asignaturas, de las cuales ocho son de contenidos relacionados con la justicia social, ocho de didáctica general, ocho de prácticas en centros escolares, seis de didácticas específicas, cinco de fundamento teóricos de la educación, cuatro de investigación, dos optativas y una de estudios profesionales. Es de destacar que se realizan prácticas los dos semestres de cada año académico, además de dos años de investigación. Se observa el plan mencionado en la figura I.4.2

Figura I.4.2 Plan de estudios de formación inicial de magisterio de la Universidad Pública de Monash en Australia.

PRIMER CURSO						
1	Aprendizaje e Investigación Educativa 1	Optativa	Información y Tecnologías de la Comunicación a través del Plan de Estudios	Didácticas Específicas 1		Experiencia Profesional 1A 5 días
2	Aprendizaje e Investigación Educativa 2	Optativa	Estudiantes con Necesidades Especiales en el Aula de Primaria	Didácticas Específicas 2		Experiencia Profesional 1B 5 días
SEGUNDO CURSO						
3	Desarrollo Infantil y Adolescente	Lectura y Escritura de Inglés 1	Salud, Bienestar y Aprendizaje Social en Contextos Primarios	Didácticas Específicas 3	Prioridades de la Educación	Experiencia Profesional 2A 5 días
4	Perspectiva Indígena sobre la Enseñanza y el Aprendizaje	Matemáticas y Aritmética 1	Ciudadanía Activa y Conexiones con la Comunidad Local y Global	Didácticas Específicas 4		Experiencia Profesional 2B 5 días
TERCER CURSO						
5	Política y Práctica Educativa	Matemáticas y Aritmética 2	Avances de la Pedagogía en la Primera Infancia. A	Didácticas Específicas 5		Experiencia Profesional 3A 10 días
6	Educación Inclusiva: Enseñanza a Estudiantes Diversos.	Educación del Arte en la Primera Infancia	Avances de la Pedagogía en la Primera Infancia. B	Didácticas Específicas 6	Estudios Profesionales	Experiencia Profesional.3B 10 días
CUARTO CURSO						
7	Currículo y Evaluación	Humanidades y Educación Social en la Primera Infancia.	Salud y preparación física para el bienestar en la educación primaria	Investigación de prácticas innovadoras en Educación		Experiencia Profesional 4A 20 días
8	Lectura y Escritura del Inglés. 2	Ciencia y Tecnología en la Primera Infancia..	Prioridades Transversales del Currículo: Medio Ambiente y Sostenibilidad	Proyecto de investigación en Educación		Experiencia Profesional.4B 20 días

nte: Elaboración de la Figura y traducción propias a partir de información extraída de la web de la U de Monash

Claves del colorido de las asignaturas relacionadas con la justicia social			
	Contenidos		Investigación
			Practicum

4.5.1.3. Modelo de Canadá: Universidad Pública de York

Frente a una población cada vez más diversa, el Departamento de Educación de Ontario, planteó en 1994 un desafío a los programas de formación del profesorado, solicitando que estos *“sean más relevantes y receptivos a la creciente diversidad racial y etnocultural de la provincia”* (Salomón, 2007, citado en Zeichner, 2010, p. 67). Los profesores de York aceptaron el desafío elaborando un programa que contempla las desigualdades en la educación y la sociedad.

La Universidad de York se encuentra ubicada en el centro de Toronto, capital de la provincia de Ontario. Es una institución secular, dinámica y multicultural, que fomenta la innovación. La comunidad de profesores, estudiantes, personal administrativo y ex alumnos desafía lo que se da por sentado y busca la innovación. Su premisa es “trabajando juntos, podemos redefinir lo posible”.

York es una comunidad académica creada en 1959 que cuenta con diez Facultades, entre las que está la de Educación. En este centro cursan sus estudios 52.000 estudiantes de grado y más de 240.000 alumnos de posgrado y dispone de una plantilla de 7.300 personas, entre profesores y personal administrativo.

De acuerdo al manifiesto de su misión, la institución mantiene el compromiso explícito de proporcionar un espacio de estudio y trabajo a todo aquel que defienda los valores democráticos y pluralistas de la sociedad canadiense. Está abierta al mundo y estudia asuntos globales. Su misión es la búsqueda, preservación y difusión del conocimiento, por lo cual pone especial énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico. La comunidad de profesores, personal y estudiantes está comprometido con la libertad académica, la justicia social, el acceso a la educación, el auto-gobierno colegiado, la innovación y la tradición.

Programa y Plan de estudios

El desarrollo de los planes de estudios está condicionado por la naturaleza multicultural de la institución; por lo que se atribuye un alto valor a la tolerancia y la diversidad, el bilingüismo y el compromiso social. De acuerdo a estos postulados, los reglamentos que rigen este centro de estudios están diseñados de acuerdo al Código de Derechos Humanos de Ontario.

Tabla I.4.3. — Programa de estudios Universidad Pública de York, Toronto

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Institución/Localidad	Universidad de York, Toronto
Programa	Plan de Formación del Profesorado para la Diversidad Urbana <i>Urban Diversity Teacher Education Initiative</i>
Título Profesional	Bachelor of Education degree (BEd)
Año de implementación	1995
Funcionamiento	Cursos semestrales y alternativos para estudiantes que realizan estudios en otra Facultad de manera simultánea
Duración del programa	4 años
Requisitos de ingreso	<p>Los estudiantes que provienen de la secundaria en Ontario deben presentar su diploma correspondiente Ontario Secondary School Diploma (OSSD).</p> <p>También pueden acceder los estudiantes de los siguientes grupos subrepresentados:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aborígenes: primero nacionales, Metis, Inuit, y aquellos con ancestros aborígenes (pertenecientes o no al Estado). -Personas con discapacidad, diferencias raciales (personas que hayan experimentado inequidades sociales. - Otros grupos minoritarios de personas <p>Los estudiantes con una discapacidad²⁰ diagnosticada (física, aprendizaje o discapacidad de salud mental) pueden realizar una solicitud diferenciada.</p> <p>Los requisitos varían según el programa y la entrada no está garantizada Mayor información en http://futurestudents.york.ca</p>
2. INFORMACIÓN SOBRE LA CARRERA	
2.1. FINALIDAD	
La Facultad de Educación de York se basa en la creencia de que donde hay educación, hay una transformación de gran alcance, y pone especial énfasis en ofrecer un entorno motivador y participativo. Se esfuerza por involucrar a la comunidad, en contribuir activamente a la evolución de la educación y convertirse en catalizadora de su propio cambio.	
2.2. PERFIL	
<p>El programa ofrece a los futuros maestros conocimientos y habilidades necesarias para desempeñarse en la profesión como maestros eficaces y con confianza en sí mismos.</p> <p>El perfil del graduado se caracteriza por su capacidad para dar soluciones avanzadas a problemas complejos y por tener una perspectiva flexible y optimista ante el mundo.</p>	
2. INFORMACIÓN SOBRE LA CARRERA	
2.3. OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar en los candidatos a profesor el deseo de reconocer espacios donde puedan cuestionar su propia formación racial. - Criticar y poner en entredicho las relaciones de poder, las estructuras institucionales y las fuerzas organizativas que convergen en el centro educativo (Salomon, Mnoukian y Clark, 2007). - Brindar a los futuros profesores la oportunidad de reflexionar, intercambiar ideas y participar en un diálogo sobre cuestiones sociales. 	

²⁰ York tiene una política especial de apoyo y servicio a los estudiantes con discapacidades físicas, sensoriales, médicas, de aprendizaje o discapacidades de salud mental que deseen cursar estudios superiores.

Continuación Tabla I.4.3.

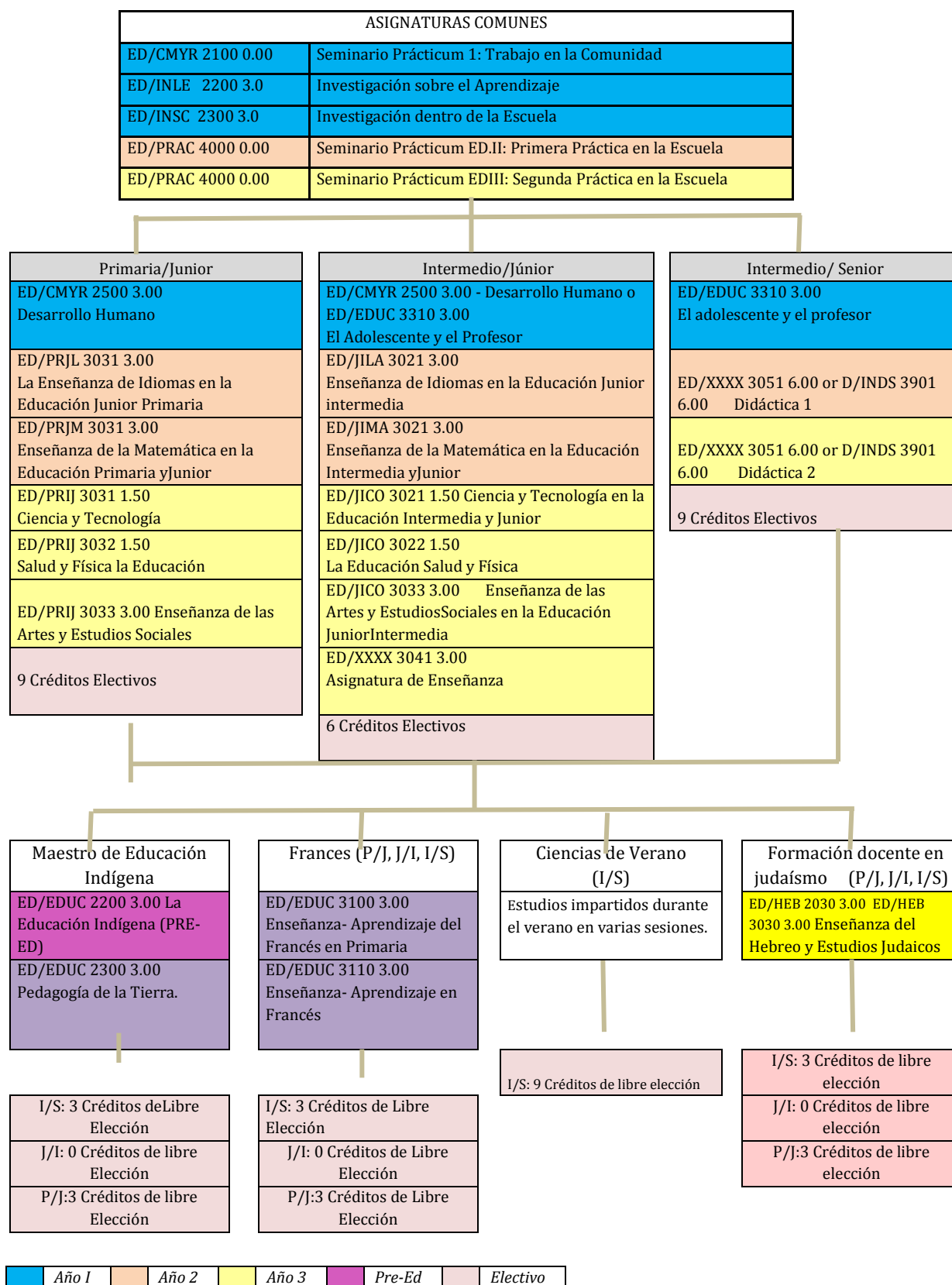
2. 2. INFORMACIÓN SOBRE LA CARRERA
2.4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>Se desea potenciar las habilidades de enseñanza y aprendizaje a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La incorporación al currículum de recursos y conocimientos que no forman parte de la corriente pedagógica tradicional. - El compromiso con la diversidad, la equidad y la justicia social a lo largo de todo el programa. - El compromiso con la comunidad local y la global. - El desarrollo de prácticas de enseñanza que respondan a las necesidades de los estudiantes con características y capacidades diversas.
2.5. CURRÍCULUM
<p>El currículum se define como “integrador”. La universidad promueve que los futuros maestros analicen las influencias ideológicas y políticas que configuran las prácticas escolares.</p> <p>Se valora especialmente la reflexión sobre cómo estas ideas influyen en la elaboración de material curricular y en la planificación de la práctica educativa. Se busca cuestionar la propia formación racial y criticar las relaciones de poder, las estructuras institucionales y las fuerzas organizativas que convergen en el centro escolar. (Salomón, Manoukian y Clark, 2007; citados en Zeichner, 2010, p. 68).</p>
2.6. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
<p>La metodología parte de los principios de una pedagogía integradora, caracterizada por las asociaciones didácticas intergrupales, el desarrollo de la comunidad a través del aprendizaje-servicio, el desarrollo y enseñanza de la identidad etno-racial y la creación de una comunidad de aprendices.</p> <p>Se promueve el uso de trabajos de reflexión escritos y orales, actividades grupales, debates y seminarios.</p>
2.7. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN
<p>De acuerdo a los estatutos de la Universidad, los estudiantes tienen la oportunidad de evaluar su progreso junto con los profesores, al menos una vez al término de cada periodo. El profesor tiene la responsabilidad de la evaluación final. La autoevaluación se considera esencial.</p> <p>Los reglamentos de evaluación están diseñados de acuerdo al Código de Derechos Humanos de Ontario.</p>
2.8. RESULTADOS ESPERADOS
<p>Los graduados están acreditados para enseñar en Ontario en los niveles de educación primaria (hasta el grado 6), intermedia junior (grados 4-10) e intermedia senior (grados 7-12).</p> <p>Están capacitados para dar respuesta a la gran demanda de las escuelas urbanas debido a su conciencia sobre cuestiones relacionada con la justicia social, su conocimiento de la teoría e investigación, y su amplia práctica en el aula.</p> <p>Las Juntas de Educación, tanto dentro como fuera de la provincia de Ontario, valoran altamente a los titulados de York debido a su conocimiento sobre la justicia social, sus conocimientos teóricos actualizados, sus habilidades de investigación y experiencia en el aula.</p>

Fuente: Elaboración de la Figura y traducción propias a partir de información extraída de la web de la Universidad de York

Los programas están contruidos sobre fundamentos éticos que incluyen los principios de inclusión, equidad, diversidad, comunidad, colaboración, interdisciplinariedad y justicia social. De esta manera se espera contribuir a la construcción de una sociedad pluralista y más justa (Salomón, 2007, citado en Zeichner, 2010).

A continuación se presenta el plan de estudios del grado en Educación Primaria. Los graduados son certificados para enseñar de acuerdo con los niveles de estudio que existen en Ontario: Infantil / Primaria (desde el preescolar hasta grado 6), Intermedio (grados 4 a 10), y el Intermedio (grado 7 al 12). Es un programa que destaca por su compromiso con la diversidad, la equidad y la justicia social, infundidas a través de todo el programa, la participación en las aulas y las comunidades locales y globales y el desarrollo de las prácticas de enseñanza que responden a las necesidades de los estudiantes diversos (Universidad de York, 2014).

Figura 1.4.3. — Plan de Estudios de la Universidad Pública de York. Toronto



Fuente: Elaboración de la Figura a partir de información extraída de la web de la U de York. Traducción propia

Tabla I.4.4. — *cursos electivos Universidad de York. Toronto*

Cursos Electivos	
ED/ EDUC 2200 3.00 Problemática de la Enseñanza Indígena	ED/ EDUC 3720 3.00 Pensamiento Crítico
ED/EDUC 2400 3.00 La Educación como Comunicación	ED/EDUC 3730 3.00 Educación y Derechos Humanos
ED/EDUC 2590 3.00 Pensamiento Lógico I	ED/EDUC 3740 3.00 Música en el Aula.
ED/ EDUC 2700 3.00 Enseñanza Internacional e Intercultural	ED/EDUC 3750 3.00 Evaluación Educativa
ED/ EDUC 2710 3.00 Experiencia Educativa Internacional	ED/ EDUC 3760 3.00 Educación Temprana y Familiar
ED/3300 6.00 La Educación Urbana	ED/EDUC 3770 3.00 Enseñanza-Aprendizaje de Tecnología Digital
ED/EDUC 3500 3.00 La Educación Inclusiva	ED/EDUC 3800 3.00 Ideas Artísticas
ED/EDUC 3600 3.00 El Conocimiento y la Cultura	ED/ EDUC 3820A 3.00 Análisis de Errores
ED/EDUC 3610 3.00 Nuevos Medios de Conocimiento Cultural	ED/ EDUC 3820B 3.00 Enseñanza del Idioma Inglés en el aula
ED/EDUC 3700 3.00 Educación para un Futuro Sostenible	ED/EDUC 3900 3.00 Estudios de la Cultura Popular
ED/EDUC 3710 3.00 La Globalización	ED/FNDS 3330 3.00 Aspectos Fundamentales de la Educación

Fuente: Elaboración de la Figura a partir de información extraída de la web de la Universidad de York. Traducción propia

Como se observa en la Figura I.4.3 donde aparecen las menciones ofertadas, y en la Tabla I.4.4 de las asignaturas electivas que se imparten, se asegura la preparación de los futuros maestros para trabajar con estudiantes diversos. De esta forma se comprueba que todos los profesores que se forman en este programa desarrollan las habilidades para trabajar desde la justicia social.

La Facultad de Educación de York ofrece dos programas de formación docente de grado conducentes a la Licenciatura de Educación: uno de estudios alternativos, de tiempo parcial y otro de estudios consecutivos, de tiempo completo. Los programas alternativos permiten a los estudiantes inscribirse, de manera simultánea en otras Facultades de grado. El programa de grado consecutivo a tiempo completo es para aquellos candidatos que estudian su primera y única carrera.

Para ingresar a la formación de los programas simultáneos los estudiantes son seleccionados cuidadosamente sobre la base de sus logros académicos, la experiencia y características personales relevantes para la profesión docente. Se realiza, generalmente, en el segundo año del programa académico, añadiéndose un año de estudios de grado. Durante tres años, pasan un día a la semana en la escuela o en la comunidad y tienen un período de docencia cumplen un bloque de práctica al final del segundo y tercer año.

Los candidatos alternativos también pueden optar por la Formación Docente judía. Este es un curso de estudios diseñado para preparar a los maestros a calificar para el "Certificado de Calificación y Registro" del Colegio de Profesores de Ontario (OCT) con una especialización en el idioma hebreo y en estudios judaicos en la escuelas judías.

La Facultad también ofrece la oportunidad de realizar los estudios de licenciatura en Educación en la ciudad de Glendon, donde se prepara a los futuros maestros para enseñar en francés, cuyo énfasis está en la educación en francés de Ontario. También se ofrece el programa de educación consecutivo a tiempo parcial sobre Educación de Maestros Indígenas, que está diseñado para preparar a los candidatos a profesores para enseñar en todos los niveles educacionales y así satisfacer las necesidades de enseñanza de los pueblos originarios, de manera respetuosa con los estudiantes indígenas y con los que no lo son. Este programa incluye dos cursos adicionales: Problemas en Educación Indígena; y Pedagogía de la Tierra, que se debe completar durante el primer año de la universidad con una calificación alta (C+²¹).

Para cumplir con la demanda de los colegios católicos de Ontario, se ha implementado con éxito un curso de métodos de educación religiosa. Para que los candidatos cumplan con este requisito, la Facultad de Educación en colaboración con la Oficina Católica de Educación Religiosa (CORE), ofrece un curso de Educación Religiosa, que no es parte del programa de la licenciatura, pero que se ofrece a través de la Facultad de Educación.

La Facultad de Educación se plantea de forma explícita, la erradicación de las prácticas discriminatorias por raza, género, etnia, clase social, orientación sexual y diversidad funcional, y ha establecido estructuras, procedimientos y prácticas para eliminar dichas barreras.

Los programas de la Universidad proporcionan a los candidatos a maestros el conocimiento y las habilidades necesarias para entrar en la profesión docente como profesores eficaces y con confianza en sí mismos.

4.5.2. Modelo sudamericano de formación inicial de maestros.

Una vez revisados los modelos de formación docente inicial de las universidades anglosajonas, se presenta a continuación un modelo sudamericano, con el mismo enfoque.

De acuerdo a los planteamientos que promulga la educación para la justicia social, se presenta un modelo de formación docente que se ocupa de los temas de igualdad, la diversidad y acción social. Este modelo es reconocido internacionalmente por centrar sus objetivos en cuestiones relacionadas con la justicia social. A continuación se describe en qué consiste dicho programa.

²¹ Escala de calificación de Canadá

4.5.2.1 Modelo brasileño. Pedagogía de la Tierra. Universidad Federal Sao Carlos, Sao Paulo

En Brasil, en el año 2007 surge la propuesta educativa denominada “Pedagogia da Terra” – en lo sucesivo, Pedagogía de la Tierra–, que retoma la tradición libertaria de la educación, la valorización de la cultura campesina, la transmisión de saberes intergeneracionales y la inserción en la escuela de las vivencias personales, sociales colectivas de los educandos, educadores y familias. Esta iniciativa se basa en la creencia de que es posible formar a las personas como sujetos sociales con capacidades colectivas para construir y decidir su propio futuro.

La Pedagogía de la Tierra parte de que la humanidad enfrenta el reto de transformar, de manera efectiva y radical, el actual modelo tecnológico, social y económico, articulado de acuerdo a los principios del capitalismo y a la aplicación de políticas neoliberales, dado el continuo y creciente deterioro de las condiciones de vida en el planeta. Puesto que la crisis financiera ha demostrado la imposibilidad de poder avanzar hacia este cambio desde las políticas públicas, este programa considera que es necesario construir alternativas autónomas e institucionales desde los movimientos sociales.

La Universidad Federal São Carlos (UFSCar) es una institución pública vinculada al Ministerio de Educación del Gobierno Brasileño, que fue creada en 1968. En esa época se impartieron estudios en dos titulaciones, entre las que se encuentra la Licenciatura en Ciencias, que en Brasil equivale a una carrera de grado en profesorado. Actualmente, esta institución tiene más de diez mil estudiantes (aproximadamente 7.200 en grado y 3.000 en postgrado). En marzo de 2006 se gestó el proyecto de un programa de pedagogía de la tierra, cuando una comisión formada por representantes del INCRA/SP²² (Instituto nacional de Colonizacão e Reforma Agrária/Sao Paulo) y MST²³ (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) propuso la realización de cursos universitarios para los colonos beneficiarios de los proyectos de reforma agraria del Estado de São Paulo.

Programa de Formación Inicial de Pedagogía de la Tierra

La Licenciatura en Pedagogía de la Tierra es un proyecto político pedagógico con una fuerte conexión con el movimiento de los trabajadores rurales de la tierra. La formación de los profesores se basa en los ideales de participación democrática, la preparación técnica y profesional, política y cultural, experiencias prácticas dentro de las escuelas, tareas de lectura y escritura reflexiva, y proyectos de investigación-acción. El programa parte de que “la educación del campo es un derecho y no una limosna” y considera que la escuela no necesita paredes puesto que está en todas partes.

²² Instituto Nacional de Ciudadanía y Reforma Agraria/ Sao Paulo

²³ Movimiento de los trabajadores rurales de su tierra, con más de 25 años de historia en Brasil, que se ha consolidado como uno de los principales referentes en la construcción de sociedades alternativas.

Tabla I.4.5. — Programa de la Universidad Federal de São Carlos. São Paulo

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN	
Institución/localidad	Universidad Federal de São Carlos. São Paulo
Programa	Grado en Pedagogía
Título profesional	Licenciado en Pedagogía
Año de implementación	2007
Funcionamiento	Estudios que alternan tiempo en la escuela y tiempo en la comunidad.
Duración del curso	4 años
Requisito de ingreso	La selección de los candidatos se basa en sus diversas experiencias de vida y la autoevaluación que valida la procedencia de contextos desfavorecidos.
2. INFORMACIÓN SOBRE LA CARRERA	
2.1. Finalidad	
La finalidad de la licenciatura en Pedagogía para la población campesina es dar respuesta a la realidad social de las zonas rurales de Brasil, donde la necesidad de formación de sus habitantes ha sido históricamente ignorada. A pesar de la importancia que tienen estas comunidades para el crecimiento económico, el modelo de desarrollo económico y social ha adoptado la actividad agrícola en una especie de palanca del proceso de industrialización, que subordina lo rural a lo urbano, segregando a los sujetos privados del acceso a los derechos sociales básicos como es la educación.	
2.2. Perfil	
<p>El perfil del egresado contempla tres dimensiones fundamentales: la competencia técnico-científica, una postura política del educador preocupado por la transformación social y, especialmente, la capacidad de dialogar con las comunidades para aprender e incorporar la sabiduría popular en los procesos de toma de decisiones frente a los desafíos de la vida diaria.</p> <p>Los educadores formados en este programa se encuentran preparados para actuar en las áreas de asentamientos rurales de la reforma agraria, cuya práctica social se diferencia de los perfiles tradicionales de las escuelas del campo.</p>	
2.3. Objetivo General	
<p>Garantizar el acceso a la educación a la población de la Reforma Agraria como medio para formar nuevos sujetos sociales y fortalecer los procesos participativos en el ámbito de los movimientos sociales.</p> <p>Formar profesores para trabajar en zonas de asentamiento de la Reforma Agraria, capacitándoles para que puedan intervenir en los procesos educativos en las áreas de Reforma Agraria a partir de la construcción de conocimientos teórico-metodológicos centrados en la realidad específica del campo.</p>	
2.4. Objetivos Específicos	
<ul style="list-style-type: none"> - Analizar críticamente la propia práctica educativa, posicionarse con autonomía y proponer acciones en el campo de acción. - Empoderarse para proponer planes de acción factibles frente a las demandas locales. - Ser sensible a las diferencias culturales, solidarias y creativas en el diseño de proyectos educativos innovadores. - Actuar como sujetos históricos, comprometiéndose con la clase trabajadora; aportar caminos para la construcción de una práctica emancipadora basada en una educación liberadora, en orden a una formación humana transformadora de la sociedad. - Articular los conocimientos que involucran el saber hacer y saber aprender, insertos en la educación formal e informal y focalizarla en los principios de educación del campo. 	

Continuación Tabla I.4.5.

2. INFORMACIÓN SOBRE LA CARRERA
2.5. Currículum
<p>Este programa se basa en la creencia de que la historia y la cultura de los trabajadores rurales, beneficiarios de los proyectos de reforma agraria, son el punto de partida para cualquier propuesta, práctica e investigación educativa que se desarrolle en esos asentamientos. La educación es entendida como una práctica colectiva y un proceso de desarrollo integral de los sujetos, que crean las condiciones para la reflexión y teorización sobre el trabajo cotidiano, las redes sociales y la vida familiar y comunitaria que contribuyen a transformar a los sujetos y las sociedades donde se insertan.</p> <p>Mientras está en la universidad, el estudiante debe preparar un plan de estudios. El tiempo en la Comunidad es para ejecutar el plan de trabajo debatiendo con las familias y otros asentados su realidad, provocando reflexiones, planificando colectivamente soluciones y realizando experiencias a partir de un concepto de desarrollo local sostenible que tiene en cuenta las necesidades e intereses de la comunidad.</p> <p>Por otra parte, para que la experiencia práctica tenga éxito, los centros de prácticas deben ser cuidadosamente seleccionados de acuerdo a criterios tales como ser culturalmente diversos y vincularse a debates y lecturas guiadas.</p>
2.6. Propuesta Metodológica
<p>El programa procura estrechar el diálogo entre la sabiduría popular y el conocimiento científico, partiendo de la realidad de los sujetos y desarrollando actividades tales como exposiciones, seminarios, visitas técnicas, prácticas y trabajos de campo.</p> <p>La propuesta pedagógica se basa en un esquema de alternancia, que ayuda a establecer relaciones significativas entre la familia, la comunidad y la institución educativa. Los estudiantes alternan su tiempo de formación entre la universidad y la comunidad de origen.</p> <p>El apoyo pedagógico juega un papel clave en el proceso de aprendizaje de los futuros maestros, sobre todo durante el trabajo comunitario. Para ello deben asistir a seminarios con los profesores y el coordinador pedagógico durante periodos de dos semanas. En estos seminarios se revisa la literatura, se definen los criterios para la supervisión, se actualiza el conocimiento sobre la metodología científica y se establecen las formas de evaluación y la planificación de la agenda de actividades.</p> <p>Los debates sobre la evaluación son una oportunidad para que los docentes y los estudiantes analicen críticamente temas tales como los métodos pedagógicos empleados, la relevancia de los contenidos tratados, el propósito de la disciplina y los recursos utilizados. Además, contribuyen a estimular el diálogo entre estudiantes y profesores con el fin de mejorar el programa.</p>
2.7. Procedimientos de Evaluación
<p>La evaluación del aprendizaje –diagnóstica, formativa y sumativa– es un proceso continuo e integrado. Se utiliza un mínimo de instrumentos: pruebas y trabajos escritos, resúmenes, reseñas, artículos, seminarios, debates, investigaciones y producción intelectual, estudios dirigidos, además de la auto-evaluación y la co-evaluación.</p> <p>De acuerdo con la legislación vigente, se requiere un mínimo del 75% de asistencia.</p> <p>La evaluación abarca el trabajo del aula y el de la comunidad, y se realiza en términos de competencias.</p>
2.8. Resultados Esperados
<p>Se espera que el docente titulado por este programa tenga una visión ecológica del desarrollo humano y haya adquirido las herramientas para aprender sobre la vida y los contextos de los estudiantes, de manera que pueda transformar la información en conocimiento pedagógico. Además, esta formación capacita a los docentes para integrar el estudio de temas multiculturales en las distintas áreas del currículum y en las diferentes materias, y no en forma aislada en una asignatura particular. En definitiva, el programa Pedagogía de la Tierra busca formar docentes comprometidos con la acción social y con voluntad para afrontar temas relacionados con la etnia y la clase social.</p>

Fuente: Elaboración de la Figura y traducción propias a partir de información extraída de la web de la Universidad de Sao Carlos

Los programas de formación docente Da Terra de la UFSCar descansan en las Directrices Operativas para la Educación Básica de las Escuelas de Campo, aprobadas en 2001. Este documento articula distintos aspectos relacionados con la gestión del programa, tales como la asistencia a la escuela y la flexibilidad de la organización del año escolar.

Plan de Estudios del programa Pedagogía de la Tierra

El plan de estudios de la carrera tiene una duración de cuatro años y las asignaturas se distribuyen en semestres o cuatrimestres. Cuenta con un total de 57 asignaturas, de las cuales 17 se relacionan directamente con la justicia social, 14 con la pedagogía general, seis con la investigación, cinco con el idioma español, cinco con metodologías didácticas, tres con las prácticas, dos con didácticas específicas, dos con actividades complementarias y una con la informática.

En la Figura I.4.4 se puede apreciar que en primer curso se dictan asignaturas teóricas del ámbito de la justicia social. En el primer año se dictan asignaturas teóricas del ámbito de la justicia social, Durante el primer semestre: *Relevancia de la Cuestión Agraria en Brasil; Educación y Producción Cultural en el Campo; Historia de África y Cultura Africana en la Formación del Pueblo Brasileño*. En este mismo semestre se imparte la primera asignatura de investigación: *Investigación Educativa I: Introducción*. En el segundo semestre: *Historia de la Educación Rural en Brasil; Comunicación y Expresión y; Agricultura y Medio Ambiente*; y el segundo curso de investigación: *Investigación Educativa II: Métodos y Técnicas*.

En el segundo curso, durante el primer semestre se imparten dos asignaturas teóricas: *Movimientos Sociales y Educación del Campo; Construcción Social e Histórica de la Escuela*; y el tercer curso de investigación: *Investigación Educativa III: La Enseñanza y el Aprendizaje*. En el segundo semestre se contempla la primera práctica: *Prácticum I*.

En el tercer curso, en el quinto semestre dos asignaturas teóricas: *Lenguaje en la Educación Infantil; Fundamentos de Educación Especial* y el *Prácticum II*. En el sexto semestre tres asignaturas: *Gestión Democrática de la Escuela; Educación, Empleo y Cooperación; Procesos de Alfabetización* y el cuarto curso de investigación: *Trabajo de Fin de Carrera/Investigación Educativa IV* y tercer practicum: *Prácticum III*.

Figura I.4.4. — Plan de estudios de Pedagogía de la Tierra. Universidad Federal San Carlos. Sao Paulo. Brasil

PRIMER CURSO								
1	Relevancia de la Cuestión Agraria en Brasil	Sociología General	Investigación Educativa: Introducción	Psicología General	Educación y Producción Cultural en el Campo	Historia de África y Cultura Africana en la Formación del Pueblo Brasileño	Nociones de Informática	Historia de la Educación 1
2	Sociología de la Educación	Psicología de la Educación	Historia de la Educación Rural en Brasil	Fundamentos de Filosofía	Comunicación y Expresión	Investigación Educativa: Métodos y Técnicas	Agricultura y Medio Ambiente	Español I
SEGUNDO CURSO								
3	Filosofía de la Educación	Movimientos Sociales y Educación del Campo	Construcción Social e Histórica de la Escuela	Didáctica I: Teorías y Concepciones Educativas	Investigación Educativa: la Enseñanza y el Aprendizaje	Antropología de la Educación	Actividades Complementarias	Español II
4	Metodología y Práctica de la Enseñanza del Portugués	Metodología y Práctica de la Enseñanza de las Matemáticas	Metodología y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias Naturales	Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Historia y Geografía	Metodología y Práctica de la Enseñanza de las Artes	Didáctica II: Enseñanza-Aprendizaje	Prácticum I	
TERCER CURSO								
5	Sociología de la Infancia	Historia de la Infancia y su Desarrollo	Lenguaje en la Educación Infantil	Cuerpo y Movimiento en Educación	Fundamentos de Educación Especial		Prácticum II	Español III
6	Gestión Democrática de la Escuela	Educación, Empleo y Cooperación	Procesos de Alfabetización	Trabajo de Fin de Carrera/ Investigación Educativa IV	Actividades Complementarias		Prácticum III	Español IV
CUARTO CURSO								
7	Sistema Educativo y Organización Escolar	Elaboración del Proyecto Político Pedagógico (PPP)	Trabajo de Fin de Carrera / Investigación Educativa V	Educación Popular: Teoría, Conceptos y Prácticas	Educación de Jóvenes y Adultos	Escuela y Currículo	Actividades Complementarias	Español V
8	Políticas Públicas en Educación	Derecho a la Educación	Historia y Política de la Educación en Brasil	Trabajo de fin de carrera/ investigación educativa V				

A continuación se presenta una tabla de síntesis de la información expuesta sobre las cuatro universidades que tienen un enfoque de Justicia Social, en ella se consignan todas las asignaturas que componen el módulo de formación para la justicia social.

Tabla I.4.10. — *Cuadro resumen de asignaturas impartidas por las universidades con programas de formación de profesorado para la justicia total*

Universidad pública de California en Los Ángeles (dos años)	Universidad pública de Monash en Victoria (cuatro años)	Universidad Pública de York en Toronto (cuatro años)	Universidad Federal de San Carlos en Sao Paulo (cuatro años)
Enseñanza en Colegios Urbanos	Estudiantes con Necesidades Especiales en el Aula de Primaria	Cuestiones de la Educación Indígena	Relevancia de la Cuestión Agraria en Brasil
Estructura, Adquisición y Desarrollo de Lenguaje	Perspectiva Indígena sobre la Enseñanza y el Aprendizaje	Pedagogía de la Tierra	Gestión Democrática de la Escuela
Lengua y Cultura A	Salud, Bienestar y Aprendizaje Social en Contextos Primarios	Desarrollo Humano	Movimientos Sociales y Educación del Campo
Fundamentos Sociales de la Diversidad Cultural en la Educación Americana	Ciudadanía Activa y las Conexiones de Comunidad: Local y Global Prioridades de Educación	Desarrollo Humano - El Adolescente y el Profesor	Historia de África y Cultura Africana en la Formación del Pueblo Brasileño
Lengua y Cultura B	La Educación Inclusiva: La Enseñanza a Estudiantes Diversos	El Adolescente y el Profesor	Construcción Social e Histórica de la Escuela
Énfasis en la Cultura	Humanidades y la Educación Social en la Primera Infancia	Pensamiento Crítico (OP)	Educación de Jóvenes y Adultos (EJA)
Principios de la Enseñanza para Estudiantes Especiales	Prioridades Transversales del Currículo: Medioambiente y Sostenibilidad	Estudios de la Cultura Popular (OP)	Educación y Producción Cultural en el Campo
		Problemáticas en la Enseñanza Indígena (OP)	Comunicación y Expresión
		Enseñanza Internacional e Intercultural (OP)	Fundamentos de Educación Especial
		Experiencia Internacional Educativa (OP)	Educación Popular: Teoría, Conceptos y Prácticas

Continuación de la Tabla del resumen asignaturas anterior

Universidad pública de California en Los Ángeles (dos años)	Universidad pública de Monash en Victoria (cuatro años)	Universidad Pública de York en Toronto (cuatro años)	Universidad Federal de San Carlos en Sao Paulo (cuatro años)
		La Educación Urbana (OP)	Derecho a la Educación
		La Educación Inclusiva (OP)	Historia de la Educación Rural en Brasil
		El Conocimiento y la Cultura (OP)	Procesos de Alfabetización
		Nuevos Medios de Conocimiento Cultural (OP)	Educación de Jóvenes y Adultos (EJA)
		La Educación y los Derechos Humanos (OP)	
		Alfabetización Temprana y Familiar (OP)	

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la tabla, los diferentes planes de estudios de las cuatro universidades revisadas contemplan varias asignaturas teóricas con temáticas que abordan la formación para la justicia social:

La Universidad pública de California en Los Ángeles tiene un total de ocho asignaturas. Estas se imparten en los dos años que dura el programa.

En el caso de la Universidad pública de Monash en Victoria, son siete las asignaturas que se imparten en los cuatro años de duración del programa.

La Universidad Pública de York en Toronto tiene cinco de este tipo de asignaturas en el plan obligatorio, y once en el plan electivo, que conducen a sus tres salidas profesionales. Todas ellas se imparten durante los cuatro años del programa.

Finalmente, la universidad Federal de San Carlos en Sao Paulo presenta catorce asignaturas de temáticas de justicia social, en su plan obligatorio. Estas se imparten durante los cuatro años del programa.

Se observa que la menor cantidad de asignaturas del plan obligatorio la tiene la universidad de York, no obstante presenta un plan electivo de once, de las cuales todos los

estudiantes deben elegir un mínimo de tres. Por tanto, cada estudiante debe cursar un mínimo de ocho asignaturas teóricas de temáticas de justicia social. A continuación, la Universidad de Monash presenta siete y la Universidad de California, ocho. La universidad con más asignaturas teóricas es la Universidad de San Carlos, con un total de 14, que todos los estudiantes deben cursar.

De estas cuatro universidades, la única que tiene un programa de estudios específicos para la justicia social (de dos años) es la UCLA en el Centro X. Las otras tres universidades forman maestros a través de planes de estudios que tienen un enfoque de justicia social.

El siguiente resumen ayudará a comprender los itinerarios que siguen dicho planes y programas. Las asignaturas se han organizado de acuerdo a su naturaleza: teóricas, de investigación, de aprendizaje de un segundo idioma y el prácticum.

Tabla I.4.11. — Cuadro resumen de asignaturas por universidad

Universidad	Teóricas	Investigación	Prácticum	Segundo idioma	Total
Universidad de California Los Ángeles	8	4	1	0	13
Universidad de Monash	8	4	8	2	22
Universidad de York Toronto	16	2	3	4	27
Universidad de Sao Carlos	14	5	3	5	27

Fuente: elaboración propia

De acuerdo a este panorama, se observa que los planes de estudio que forman profesores para la justicia social consideran que debe haber varias asignaturas teóricas que aborden temáticas de la justicia social. La investigación es también muy importante. En este caso, solo la Universidad de York tiene dos asignaturas, en tanto que la UCLA y la Universidad de Monash tienen cuatro asignaturas, y San Carlos, cinco. En cuanto al prácticum, la Universidad de Monash considera horas de prácticas los ocho semestres de la carrera; y la que menos tiene es la UCLA, pero se recuerda que es un programa de solo dos años y donde el segundo curso se realiza el prácticum dentro de los centros. La Universidad de York y Sao Carlos tienen tres prácticas. También estos programas consideran deseable que los futuros

profesores aprendan un segundo idioma. En este caso, se observa que solo la UCLA no considera este ámbito en su programa de formación. Monash tiene dos asignaturas, York cuatro y San Carlos cinco.

4.6. Retos y Desafíos

En los tiempos que corren, es necesario contar con profesionales críticos y transformadores que se hagan cargo de la responsabilidad personal y profesional que les compete en el desarrollo de sociedades más justas (Chapman y West-Burnham, 2010).

Por lo tanto, el mayor desafío de un modelo de formación inicial para la justicia social es considerar la necesidad que existe de formar docentes competentes y motivados, que se vean a sí mismos como agentes de cambio, que se planteen como líderes promotores de la Justicia Social, que manifiesten claridad a la hora de reconocer el papel que juega la escuela en sus procesos y prácticas y, de este modo, poder asumir y reparar las eventuales injusticias en su propia práctica que sean referentes para el ejercicio y respeto de los derechos de los niños, niñas y jóvenes, y que sean capaces de centrar su tarea en la formación de ciudadanos reflexivos, éticos y con los aprendizajes y capacidades necesarios para actuar y cambiar los problemas e injusticias aún presentes en la sociedad (Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011).

PRIMERA PARTE:

ESTUDIO TEÓRICO

CAPÍTULO 5

**UNA PROPUESTA DE MODELO DE FORMACIÓN
INICIAL DE MAGISTERIO PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

La educación es el arma más poderosa
que se puede usar para cambiar el
mundo.

(Nelson Mandela, 2013)

5

La formación de los profesores sucede dentro de contextos sociales complejos. Con frecuencia, los programas educativos se mantienen en el tiempo a pesar de que los problemas sociales y profesionales dominantes varían, provocando un estancamiento y una baja calidad de la educación, tema éste que aparentemente tanto preocupa a los gobiernos. Si realmente se deseara un cambio, las autoridades gubernamentales deberían prestar atención a las investigaciones que se vienen realizando desde comienzos del siglo xx sobre la profesión docente y los programas de formación inicial y continua.

En este capítulo se presenta una propuesta teórica de un modelo de formación inicial de magisterio para la justicia social, basado en los aportes emanados de la revisión de modelos de formación inicial expuestos en el Capítulo 4, que van en esta línea y que están vigentes en la actualidad. Los temas que se presentan a continuación y que deberían estar presentes en un modelo de formación inicial docente desde la óptica de la justicia social, son los siguientes: los fundamentos teóricos, los contenidos, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo, el respeto a la individualidad de cada alumno, la reflexión crítica de la práctica pedagógica, la investigación-acción, el prácticum y el papel que deben jugar los formadores de los futuros docentes.

5.1. Fundamentos teóricos de la propuesta

Según Zeichner (2009), el discurso de la preparación docente para la justicia social surge en Norteamérica cuando la diversidad multicultural se establece como centro de atención y desde la llamada tradición social reconstruccionista, que entiende la escolarización y la formación docente como herramientas para construir una sociedad más justa.

Como se ha visto en capítulos anteriores, el concepto de justicia social en la formación del profesorado es ambiguo y está poco analizado, pero aun así es posible identificar las ideas centrales (Grant y Agosto, 2008; McDonald y Zeichner, 2009) y algunas interpretaciones del término, como por ejemplo la noción de justicia distributiva que se encuentra implícita o explícita (Cochran-Smith, 2008; North 2006), donde el trato de las desigualdades que existen en la escuela y la sociedad son un desafío para la enseñanza (Adams, Bell y Griffin 1997; Ayers, Hunt y Quinn 1998; Cochran-Smith 1999, 2004; ; Darling-Hammond, French y García-López, 2002; Villegas y Lucas 2002; Zeichner 2003, 2006; Oakes y Lipton, 2007; Michelli y Keiser, 2005; Sleeter, 2009).

Esta perspectiva se basa en el reconocimiento de las diferencias significativas en la distribución de oportunidades educativas, recursos, logros y resultados positivos de

estudiantes que pertenecen a las minorías –por bajos ingresos y distintas etnias y culturas–. El reconocimiento de las disparidades o desigualdades, sumado al compromiso de los profesores con el ideal democrático y la disminución de la desigualdad en la escuela y la sociedad, ayudan a distribuir las oportunidades y resultados educativos de una forma más justa.

Aunque los programas de formación inicial docente que dicen estar orientados a la justicia social no especifican a qué se refieren, Zeichner (2010) menciona tres categorías que existen sobre la idea de la justicia: (1) las teorías distributivas centradas en el reparto de bienes y servicios materiales (Rawls, 2001); (2) las teorías del reconocimiento enfocadas en las relaciones sociales producidas entre individuos y grupos de instituciones en las que viven y trabajan (Young, 1990); y (3) las teorías que atienden tanto la justicia distributiva como la relacional (Fraser, 1997). No obstante para el mencionado autor, la idea de justicia social que ha guiado su trabajo en la formación del profesorado se aproxima a aquellas que abarcan el reconocimiento y la redistribución.

Para el académico e investigador australiano Richard Bates (2006), una reforma en la formación del profesorado para la justicia social debería tener en consideración los siguientes aspectos:

- El programa debe situarse dentro del entendimiento de que son necesarias la transformación de la esfera pública y la protección de la autonomía de la educación desde el mercado y la cultura.
- La autonomía de la educación sólo puede lograrse dentro de un compromiso con la justicia social, de acuerdo con sus características de distribución, reconocimiento y representación.
- Los procesos de transformación social, que son a la vez globales y locales, deben ser tenidos en cuenta en el proceso educativo.
- Las concepciones del currículum, la pedagogía y la evaluación de las necesidades de cara a las transformaciones necesitan ser reformuladas en torno a los temas que hay que recordar y a los que se tienen que olvidar.

En síntesis, para Bates, lograr la reforma del profesorado depende fundamentalmente del diálogo que exista entre los formadores de los docentes y el mundo, una conversación que no puede escapar a los problemas de justicia social, el rol de la educación y la esfera pública, en el intento de lograr un mundo más justo.

En otro sentido, algunos autores consideran que en general, las concepciones del conocimiento, habilidades y disposición que los profesores necesitan para promulgar y proporcionar un enfoque determinado en el programa de formación del profesorado, deberían ser expresadas en términos de una enseñanza culturalmente sensible (Cochran-Smith, 1999; Gay, 2000; Ladson-Billings, 1995; Irvine, 2003; Villegas y Lucas, 2002).

De acuerdo con ello, los resultados obtenidos por Villegas y Lucas (2002) en sus investigaciones les ha permitido concluir que un programa de formación orientado a la enseñanza para la justicia social ha de ser llevado a cabo por formadores con una visión

particular del conocimiento, habilidades y disposiciones que los profesores necesitan para trabajar de manera culturalmente sensible. Desde esta perspectiva, es necesario que los profesores:

- Sean socioculturalmente conscientes; que reconozcan que la manera de percibir la realidad depende del contexto del sujeto.
- Tengan una valoración positiva y sin prejuicios hacia la diferencia.
- Se sientan responsables y capaces de llevar adelante el cambio educativo, de modo que la escuela pueda responder a todos los estudiantes.
- Entiendan cómo los estudiantes construyen el conocimiento y promuevan dicha construcción.
- Conozcan la vida de sus estudiantes y los fundamentos del conocimiento de su comunidad de origen.
- Utilicen el conocimiento previo de sus estudiantes para construir conocimiento sobre la base de esas ideas.

Esta visión de un profesor culturalmente sensible va más allá de la celebración de la diversidad. Requiere hacer explícitas las cuestiones relacionadas con la opresión y la injusticia, que se vinculan con la clase social, raza, género y otras fuentes de diferencias fuertemente arraigadas, tanto en las instituciones y estructuras de la sociedad como en las mentes de los individuos. Esto incluye un componente de activismo que alienta a los profesores como agentes de cambio para actuar dentro y fuera de la escuela, combatiendo las injusticias.

Para Maxine Greene (1998, citada en Zajda, 2010), existen maneras específicas de enseñar la justicia social. Estas formas se basan en la interpretación de los derechos humanos básicos que todas las personas tienen, independientemente de la condición económica, diferencia de clase, género, raza, etnia, ciudadanía, religión, edad, orientación sexual, discapacidad o salud. Respecto a la formación personal para la justicia social del profesorado, esta clase de programa debe preparar profesores para:

- Trabajar desde una perspectiva multicultural que integre la diversidad de la población que existe en las aulas (Rodríguez Izquierdo, 2009).
- Participar en reflexiones profesionales para analizar las dificultades que presentan los estudiantes, desde una orientación individual y estructural, de manera que se puedan determinar las causas y soluciones de los problemas, ya que ambas realidades afectan el aprendizaje de los estudiantes (Chubbuck, 2010).
- Trabajar la equidad en el aula con la creencia de que todos los niños pueden aprender (Cochran-Smith, 2008; Chubbuck, 2010).
- Poner en práctica y ratificar el componente de vocación, imprescindible a la hora de realizar una efectiva y afectiva labor de tipo eminentemente humanista y social (Smylie et al., 2002).

Las Facultades de Educación necesitan, con urgencia, que los futuros planes de estudios sean reflexionados, problematizados y discutidos. No se trata de definir lo

“esencial” del currículum, sino las características de los contextos y su interrelación, siempre coyuntural/temporal, con los factores del ámbito educativo (Grundy, 1991; citado en Krichesky et al., 2011).

Enseñar para la justicia social debe ir más allá del compromiso retórico. Debe incluir una fuerte preparación en los contenidos del conocimiento y la instrucción, evaluación y habilidades de gestión y relacionales, necesarios para convertirlos en conocimientos para los estudiantes. Y, además, ha de tener en cuenta la importancia de entregar las herramientas prácticas que necesitan los futuros profesores para transformar sus buenas intenciones en acciones efectivas; es decir, que les ayude a desarrollar la habilidad de enseñar de manera socialmente justa (Darling-Hammond y Bransford, 2005).

Las Facultades encargadas de formar docentes en el presente siglo, de acuerdo con Sánchez Palomino (2007), deben considerar con responsabilidad los resultados que las investigaciones arrojan sobre la trascendencia de incluir en la formación inicial aspectos específicamente psicológicos, pedagógicos y didácticos que ayudarían a los futuros profesores a ser más justos con sus estudiantes.

Para Deulofeu y sus colaboradores, la formación del profesorado es un proceso de autorregulación metacognitiva. Desde esta perspectiva, es necesario ofrecer a los estudiantes de profesorado los referentes teóricos y prácticos que faciliten la autorregulación de sus formas de pensar y actuar. Que puedan contrastar las ideas y prácticas propias con las que forman parte del cuerpo teórico actual, y tomar decisiones de actuación sin esperar a que otros les den la solución. Por lo tanto, habrá que construir criterios que posibiliten la identificación de temáticas relevantes en el ejercicio de la profesión (Deulofeu et al., 2010).

5.1.1. Contenidos para un programa de formación inicial de magisterio para la justicia social

Las corrientes y cuestionamientos sobre la formación del profesorado al inicio del siglo XXI, los discursos sobre la calidad de la enseñanza, el cambio de patrones en la investigación, los múltiples significados sobre la preparación del profesorado y su relación con la escuela –según Cochran-Smith, Davis y Fries (2009)– revelan dos supuestos clave que deben considerarse en el aprendizaje de los estudiantes de magisterio para la justicia social: (1) La formación del profesorado, al igual que la enseñanza, debe buscar la intersección entre los mundos teórico y práctico; y (2) El aprendizaje de la enseñanza comienza en el periodo de la preparación formal de los maestros, pero continúa a lo largo de la vida profesional. Y es en el transcurso de las experiencias en el campo laboral, cuando los docentes deben actuar y poner en práctica lo que han aprendido en las aulas universitarias.

Para Deulefeu et al., (2010) la definición del contenido del currículum del plan de formación debería considerar tres competencias básicas: (1) Capacidad para enseñar un

área de conocimiento, de manera que todos sus alumnos aprendan saberes cultural y socialmente significativos; (2) capacidad para orientar al alumnado individual y grupalmente en la definición de su personalidad, su forma de aprender y su futuro –si es posible en colaboración con su familia–; y (3) capacidad de formar parte de un grupo que colabora en el desarrollo y puesta en marcha del proyecto educativo del centro, interrelacionado con las redes de apoyo comunitarias.

Así, cabe preguntar ¿cuáles son los aprendizajes que deben lograr y los contenidos que deben dominar los estudiantes de magisterio para la justicia social?

Al hablar de contenidos, se hace referencia a aquellos elementos que deberían impregnar todos los espacios de las facultades de magisterio, ya sea como temas específicos de una asignatura o bien como ejes o marcos de trabajo para toda la formación. La conceptualización de contenidos como la justicia social en el contexto de desempeño, el rol que juega la escuela en las prácticas de justicia, el papel del currículum oculto de la escuela, el análisis crítico reflexivo de la realidad social, el componente emocional de la enseñanza y las dimensiones de la evaluación en contextos de justicia social deberían ser abordados de manera explícita en dicha formación (Krischesky et al., 2011).

La idea de justicia social en educación debería hacerse presente en las diferentes disciplinas y asignaturas como contenido subyacente en los programas de formación docente inicial. En este sentido, cobra relevancia abordar el concepto de manera manifiesta como un contenido explícito y transversal en la mayoría de las asignaturas del programa de formación. De este modo, los futuros egresados no sólo conocerían, sino que se apropiarían de este concepto en sentido estricto.

Esto implica abordar diversas temáticas desde una perspectiva coherente con los postulados de este enfoque, procurando que incluso los contenidos didácticos y metodológicos estén alineados con dicho marco. De esta manera, se entiende que la justicia social debe abordarse como una noción clara y precisa, y como marco de pensamiento y actuación para el profesorado a lo largo de su desarrollo profesional inicial. Estos contenidos deben trascender las fronteras de lo que se ha de enseñar de manera explícita en la formación inicial de los profesores.

5.1.1.1. Definición de justicia social en el contexto de la labor docente

La justicia social que se desea desarrollar dentro de las aulas debería estar directamente relacionada con el contexto de trabajo, especialmente con el contexto sociocultural en el que se encuentre inserto el centro escolar donde el futuro profesor realice su labor docente. Tener en cuenta este aspecto permite una conceptualización de la justicia social apropiada y coherente con la realidad. Además, conocer el contexto específico de la escuela y las necesidades de la comunidad es fundamental para contribuir a mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes (Harris y Chapman, 2002).

El contexto sociocultural se refiere a cualquier proceso relacionado con los aspectos sociales y culturales de una comunidad o sociedad. Es una realidad construida por el individuo, y tiene que ver con las interacciones que se producen entre las personas y entre sí mismas, con el medio ambiente y con otras sociedades. Es indispensable considerar este fenómeno para realizar una adecuada conceptualización de la justicia social en el ámbito de la labor docente.

Son ejemplos de este fenómeno las formas de organización y jerarquización social, las diferentes expresiones artísticas, la creación de instituciones que velan por el bien de la comunidad, las pautas de comportamiento, los valores, la ética y la moral.

Los sistemas educativos, como instituciones, cumplen estos criterios en tanto que se convierten, por una parte, en el contexto sociocultural donde se desarrolla profesionalmente el maestro y, por otra, en un beneficio para la comunidad. La instauración de pautas morales de comportamiento de los centros se realiza de acuerdo con un proyecto educativo específico, que contiene fundamentaciones filosóficas, sociológicas y antropológicas que responden al contexto sociocultural del lugar –ciudad, región–, y que además deben considerar las políticas nacionales y educativas del país en donde se encuentra inserto el centro educativo.

La dimensión sociocultural implica ideologías, comunicación, etnicidad, clases sociales, estructuras de pensamiento, género, nacionalidad y medios de producción, entre muchos otros aspectos que sirven para comprender los elementos únicos de cada comunidad, sociedad y etnia. Las ciencias humanas, como la Sociología, Antropología, Psicología, Historia y Pedagogía, contribuyen a explicar este ámbito a través de estudios socioculturales que versan sobre la labor profesional del ser humano en tiempos y espacios dados. Puesto que sus acciones son específicas y únicas, las situaciones deben ser analizadas a la luz de tales condiciones.

Así, los aportes realizados por la corriente fenomenológica –de acuerdo a la nueva sociología de la educación (Young, 1973; Keddie, 1973; Jenks, 1977; Eggleston, 1996), que ha centrado los estudios dentro del aula en las interacciones de los estudiantes, el lenguaje, las relaciones sociales y las categorías de significado, han permitido una mejor comprensión de los procesos de socialización, pues cubren el papel de los sujetos y las interacciones entre estos.

Por otra parte, las enseñanzas teórico-prácticas se transforman en un componente fundamental en la formación inicial de los maestros, que debería comprender materias obligatorias que versen sobre los aspectos sociológicos, pedagógicos y psicológicos más relacionados con el ejercicio de la docencia. Además, es necesario que los planes de estudio incluyan asignaturas específicas en las que se desarrollen los aspectos didácticos y estrategias metodológicas, incluidos los medios audiovisuales e informáticos, y los recursos de las tecnologías de la información y comunicación, que resultan imprescindibles en la enseñanza actual.

Para que el profesorado pueda reconocer la existencia de diferentes contextos y sepa enfrentar los desafíos y las dificultades que presenta cada escuela y grupo, es requisito imprescindible una formación de calidad y el desarrollo de competencias de liderazgo y compromiso con la enseñanza. Además, hay que velar por la actualización permanente en aspectos tales como las tendencias de los cambios sociales, la riqueza acumulada por sectores mínimos, la sociedad de consumo, las formas de vida, los tipos de familias, la tasa de natalidad, el poder de las empresas, la situación de niños y jóvenes, y los medios de comunicación, entre otras. A estos conocimientos se han de sumar los necesarios para poder atender a alumnos de diferentes culturas y capacidades –incluidos los de capacidades más altas y los que tienen otro tipo de necesidades específicas–. En definitiva, se trata de formar maestros que estén atentos a los desafíos que presenta el mundo día a día y que atiendan a la diversidad, haciendo realidad la educación de calidad de todos y para todos desde los paradigmas de la inclusión y la normalización, que hacen de la diferencia lo normal y un valor (Krichesky et al., 2011).

En relación con este punto, Sánchez Palomino (2007) piensa que la formación inicial del profesorado y la especificidad frente a la diversidad deberían considerar un planteamiento curricular comprensivo y diversificado, inserto en la cultura de la diferencia, que pueda dar respuesta también a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La fuente principal para la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, es su capacidad para actuar a partir del análisis del contexto, la reflexión sobre su propia práctica, la aplicación de sus teorías implícitas y explícitas, y la investigación aplicada como instrumento instigador y crítico de sus actuaciones, lo que a la vez contribuye de modo trascendental a su propia formación y desarrollo como profesional de la enseñanza.

Finalmente, para conceptualizar la justicia social desde un enfoque contextual, es necesario que el docente haga prácticas en las aulas universitarias y en centros externos que le preparen para realizar diagnósticos efectivos de los diferentes contextos que existen en el ámbito educativo.

5.1.1.2. El rol de la escuela en las prácticas de justicia social

La escuela es reconocida como uno de los espacios donde ocurren las principales interacciones entre los seres humanos desde edades muy tempranas. Para la UNESCO (1996) es un entorno natural y humano que cada vez se mundializa más, por lo que debe convertirse en un espacio de educación y acción en el que se intente impartir una formación que combine lo universal y lo singular, de manera que todos los implicados en el proceso educativo reciban los beneficios de la diversidad del patrimonio cultural mundial y las características específicas de su propia historia. Esto lleva a pensar en un espacio donde no tienen cabida los prejuicios, las discriminaciones ni la exclusión. Por el contrario, ha de ser un lugar que proporciona igualdad de oportunidades de aprendizajes de calidad para todos los estudiantes, sabiendo aprovechar las diferencias y diversidad

como una posibilidad más de aprendizaje (Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil, 2009; Flecha, 2009).

En los tiempos que corren, se necesita construir una nueva escuela que sea incluyente; que asegure a las nuevas generaciones un mundo de todos, con todos y para todos. Un mundo en paz, donde cada persona tenga su lugar sin distinción de ningún tipo, donde sus protagonistas tengan sueños, se sientan atraídos y motivados para provocar cambios en la sociedad y, de esa manera, dar una acertada y pertinente respuesta al fenómeno de la multiculturalidad y diversidad humana.

Para Nieto (2004), un centro educativo que se precie de estar de acuerdo con las características mencionadas debe convertirse en un abanico de infinitas y mejores posibilidades de desarrollo para aquellos a quienes la vida o la sociedad se lo ha negado. Por tanto, la elaboración de un plan de estudios desde el enfoque de la justicia social debería considerar requisitos tales como:

- Ser inclusivo. Abarcar y atender grupos de personas diversas sin excluir por las diferencias que éstas presenten; para ello es necesario que la escuela actúe con conocimiento de los cambios sociales –por ejemplo, las migraciones–.
- Aplicar el criterio de integración en los contenidos de las materias. Para ello, el profesor ha de utilizar ejemplos y contenidos de distintas culturas y grupos étnicos para ilustrar los conceptos clave de su asignatura, área o disciplina.
- Considerar que las metodologías de enseñanza deben basarse en la comprensión de la justicia social como elemento central de la educación. Esto implica que profesores y estudiantes utilicen diálogos críticos.
- Identificar las distintas perspectivas que tienen los docentes sobre el ejercicio de la profesión en el momento de impartir clases y brindar experiencias educativas, que aporten a la vida presente y futura de sus educandos.

Esto lleva a la conclusión de que existe la necesidad de rechazar la concepción de la escuela como una mera reproductora del sistema socio-económico de una sociedad. El paradigma socio-crítico defiende la idea de que la escuela debe ser emancipadora, crítica y dialéctica (Carr y Kemmis, 1988; Giroux, 1992, 1999; Carr, 2002). Para Freire, la escuela debe ayudar a reflexionar sobre el orden social injusto existente en el mundo; de esta forma, a través de la pedagogía de los oprimidos, se obtiene como producto el compromiso necesario de cada persona para luchar por su propia liberación. Una de las principales características de la nueva escuela que se precie de trabajar en y para la justicia social es que debe ser inclusiva, es decir, que promulgue, fomente y ejecute una educación para todos a partir de las diferencias que se presentan dentro de ella. Así pues, habrá que partir de modelos que contemplen la justicia social.

Si anteriormente se exponían los temas de inclusión y atención a la diversidad a través de las voces de diferentes autores, es el momento ahora de describir en qué consiste un centro definido como inclusivo y respetuoso con la diversidad.

Un centro escolar que profesa la inclusividad como característica ha de esmerarse en desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo, y luchar por el éxito de todos los miembros de la escuela. Directivos, profesores, padres y estudiantes deben compartir la sensación de pertenencia, sentirse aceptados e iguales, y, a la vez, apoyar en la misma línea a otros. Para Falvey, Givnez y Kimm (1995), la escuela inclusiva es aquella que trata de acoger a todos los estudiantes. Adquiere el compromiso de hacer lo que sea necesario para proporcionar a cada educando de la comunidad y a cada ciudadano el derecho a ser incluido.

Stainback y Stainback (1992, citados en Delval, 2002) proponen algunas características que la escuela inclusiva debiera poseer:

- *Una filosofía de aula.* Se refiere a que todos los estudiantes que pertenecen a un determinado grupo-clase pueden aprender en un aula ordinaria, ya que se valora en ella la diversidad. Esta diversidad fortalece a la clase ofreciendo a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje.
- *Las reglas en el aula.* Las normas construidas por los miembros de la clase deben revelar la filosofía de un trato justo e igualitario y de respeto mutuo entre los alumnos y los otros miembros de la comunidad. Los derechos de cada miembro se comunican de forma intencional.
- *La instrucción impartida es acorde a las características del alumno.* El currículum de aula no es estándar y tampoco está predefinido, sino que se ajusta o expande para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículum.
- *El apoyo permanente dentro del aula ordinaria.* Es importante fomentar dentro del aula una red de apoyo natural para atender al alumno que lo necesite y promover las tutorías entre compañeros, el aprendizaje cooperativo, etc. Si algún alumno necesita adaptaciones curriculares o técnicas especializadas, se le han de proporcionar dentro del aula ordinaria.

Según Porter (1995), el enfoque incluyente se focaliza en la clase, examina los factores de enseñanza aprendizaje, resuelve los problemas colaborativamente y realiza la adaptación del medio ambiente y el apoyo regular del aula. Por su parte, Walker (1995) afirma que el énfasis de la inclusión está en reconocer abiertamente:

- Los derechos de todos los estudiantes.
- Los cambios que se producen en la escuela.
- Los beneficios para todos los estudiantes; la inclusión de todos.
- El apoyo informal a la experiencia de los maestros tradicionalistas.
- La buena enseñanza para todos.

En la escuela inclusiva se reconocen, aceptan y desarrollan las capacidades de cada persona –sean altas o bajas–. Para el economista Amartya Sen (2009), la escuela inclusiva debería brindar una variedad de oportunidades, de acuerdo con las capacidades que tienen los estudiantes, para que elijan libremente y puedan tener éxito.

Esta escuela debe asumir permanentemente los nuevos retos, tales como la educación de calidad, una ciudadanía digna para todos, dejar de centrarse sólo en la escolarización, encontrar el significado y llenar de contenido el núcleo pedagógico, despojarse del aura de expertismo, idealismo y romanticismo, revisar de manera crítica los procesos llevados a cabo y fortalecer los procedimientos utilizados desde la perspectiva de la ética.

Otro aspecto que se debe considerar es el importante rol de la escuela como factor de influencia en el sistema socioeconómico. En este sentido, Villegas (2007) señala que tradicionalmente la escuela ha proporcionado oportunidades educativas a los estudiantes con mayores méritos académicos, y plantea que la meta de la educación pública debería ser mejorar la vida de todos los estudiantes y sus oportunidades, y prepararlos para participar con responsabilidad en una sociedad democrática.

Durante el proceso de formación inicial de profesores es importante brindar espacios que permitan a los futuros maestros discutir acerca de cuál es el verdadero rol de la escuela frente a la sociedad y cuál es la función del docente en ella. Los futuros profesores deben ser conscientes de que hay que combatir la denominada neutralidad académica –cuya función es normalizar–, la hegemonía y el *statu quo* dominante, que actúa muchas veces en detrimento de los diferentes puntos de vista de los estudiantes, frustrando el libre pensamiento y el pluralismo de las voces en el aula (Applebaum, 2009, Krichesky et al., 2011). Con el fin de que el contenido sea significativo para toda la clase, adquiere importancia aquí el incorporar las voces, las perspectivas y las experiencias previas de los estudiantes.

Es necesario crear conciencia en los futuros docentes y compartir la esperanza de que otra escuela es posible, y que ya está en marcha (Segovia, 2011).

5.1.1.3. El papel del currículum oculto de la escuela

La escuela transmite valores, modelos de comportamiento y una ideología poderosa, y no sólo los contenidos formales de las asignaturas. Lo que los estudiantes aprenden del contenido formal del currículum es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos encarnados en los tres sistemas ideológicos comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de gestión del aula y el sistema evaluativo (Giroux, 1979; Arias, 1997).

Para los teóricos del currículum oculto, las principales enseñanzas de la escuela no consisten en los contenidos explícitos de los programas de las materias. Para Delval (2002), lo más importante en la escuela es lo que aparentemente no se enseña, aquello que no figura en el currículum oficial y a lo que los profesores, los padres y los alumnos desconocen o no prestan atención.

Ivan Illich (1973, citado en Delval, 2002) piensa que el centro educativo transmite un mensaje poco claro respecto a que el individuo sólo puede prepararse para un papel de adulto en la sociedad, a través de la escuela. Todo aquello que no se enseña en la escuela, merece poca atención y lo que se puede aprender fuera de ella no vale la pena saberlo. Esto es a lo que este autor denomina “currículum oculto de la escolarización”, puesto que constituye la inalterable estructura del sistema en el que tienen lugar todos los cambios de programa.

Para Santos Guerra, fue Philip Jackson el primero en acuñar el término “currículum oculto” y aseverar que dentro de los centros escolares coexisten dos tipos de currículum, el oficial y el oculto, entendiendo por este último todas aquellas reglas implícitas (institucionales, sociales y de conducta) que deben aprender los estudiantes como medio para obtener buenos resultados en su paso por la escuela. El profesor transmite muchas cosas dentro del aula por medio de su sistema de recompensas y castigos, de la forma en la que distribuye la palabra en clase, de la manera como habla a cada alumno, etc. Por esta razón, se considera que “el currículum oculto produce influencias a través de la configuración de los espacios, del contenido de los textos escolares, de la distribución de los tiempos, del establecimiento de normas, de las estructuras organizativas” (Jackson, 1990, citado en Santos Guerra, 2006, p. 41).

En la línea de lo expuesto, Perrenoud (2007) considera que el currículum oculto se encuentra implícito, está latente, no es intencional y no es enseñado. Si bien se encuentra ausente de los programas oficiales y de las políticas educacionales formuladas, designan los procesos y los efectos que son parte de la experiencia escolar. Mediante éste se refuerza o justifica la diferenciación de roles sexuales, la discriminación racial, la jerarquía de las culturas y la perennidad de las clases sociales, entre otras cuestiones.

La teoría del currículum oculto concibe la institución escolar como un ámbito complejo de relaciones sociales que, a la vez, se encuentra inmerso en un universo más amplio y cuyo conocimiento es también importante para comprender los mecanismos de producción y transmisión de conocimiento en el ámbito escolar. Además, esta teoría implica una concepción política de la escuela. Esto significa que dicha institución juega un rol relevante en la producción y reproducción de las relaciones sociales de poder existentes, –que por otro lado pone en cuestión– y en la generación de alternativas. El concepto de currículum oculto es considerado un elemento que permite comprender, tanto los mecanismos por medio de los cuales la escuela reproduce el *statu quo*, como las formas en que ideologías alternativas se abren paso dentro del centro educativo. Pero en definitiva ¿qué es el currículum oculto?

Penna lo define como:

Aquellos aprendizajes que la escuela transmite al alumnado de manera implícita, que generalmente no aparecen escritos y no figuran en el currículo oficial. Este se encuentra constituido por las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente, que se

transmiten a los estudiantes a través de las estructuras subyacentes, tanto del contenido formal, como de las relaciones de la vida escolar y del aula (1979, p. 65).

De esta forma, "los estudiantes aprenden algo más que habilidades cognitivas" Bernstein, (1980, p. 35).

Desde una perspectiva de la justicia social, la problemática del currículum oculto puede abordarse desde interrogantes tales como: ¿A qué se considera o quién define lo que es conocimiento? ¿Qué tipos de conocimiento se trabajan en las escuelas? ¿Cuál es el propósito de dichos conocimientos? ¿Todos los alumnos deberían recibir los mismos conocimientos? (Michelli y Keiser, 2005; Kricheski et al., 2011). Con el planteamiento de este tipo de preguntas se podría ayudar a los futuros profesores a identificar lo que se omite y lo que está implícito en el currículum escolar, analizando en particular los mensajes acerca de la clase, el género, la cultura y otros temas que aparecen implícitamente en los documentos formales (Cochran Smith, Davis y Fries, 2009). De alguna manera, se trata de abogar por una suerte de activismo que permita recuperar cuestiones relativas al poder y la inequidad como elementos específicos del currículum, para poder afrontarlos y discutirlos (Cochran-Smith, 2004).

Es necesario que los futuros profesores aprendan acerca del currículum oculto durante su preparación profesional: que distingan en la propia institución en la que se forman cuándo éste opera y cómo se manifiesta entre los estudiantes de la carrera, y que extraigan de su propia experiencia escolar y universitaria aquellos aspectos sobre los que consideran necesario reflexionar para poder realizar acciones que les permitan enfrentar este elemento tan influyente en las organizaciones escolares. De esta manera, podrán transformarlo en una herramienta para la transmisión de la justicia social y lograr cambios en la sociedad de acuerdo con ella.

5.1.1.4. Análisis crítico y reflexivo de la realidad social

Los programas de formación docente no pueden omitir uno de los principales propósitos de la escuela: contribuir a la mejora de la sociedad. Por tanto, los planes de estudio deberían promover el análisis crítico bien fundamentado de la realidad social para poder identificar aquellos aspectos que deban ser objeto de transformación (Darling-Hammond, 2002). El análisis de la realidad implica ayudar a los profesores en formación a desarrollar una conciencia crítica de las injusticias que caracterizan a la sociedad neoliberal, y a generar oportunidades y herramientas didácticas para superar dichas injusticias, alentando así a que todos los niños y niñas se conviertan en participantes activos de la democracia (Conklin, 2008).

Un análisis crítico y reflexivo de la realidad social en el ámbito de la educación debe contemplar todo lo relacionado con el conocimiento de la profesión docente y la comprensión de las bases sociales de la educación: el sistema educativo, su manera de operar, sus problemas y sus demandas, incluyendo las dimensiones históricas y los factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos

–contextos, códigos y valores culturales– en los espacios estructurados de las instituciones educativas.

Además, esta formación debería promover también una reflexión sobre la manera en la que dicha realidad determina los procesos educativos que han dominado a través de la historia y que contribuyen a perpetuar prácticas que desfavorecen la justicia social (Cochran-Smith, Davis y Fries, 2009).

Desde la perspectiva de Rodríguez Izquierdo (2002), se debe prestar mucha y mayor atención a cómo preparar lo mejor posible a los futuros docentes, desde la perspectiva de la educación multicultural, para que sean capaces de reflexionar sobre la realidad sociocultural y lo que implica trabajar en contextos multiculturales. Esta preparación debería incluir el reconocimiento de los cambios demográficos que tienen lugar en el mundo de manera permanente, sobre todo debido al fenómeno de la inmigración.

Como parte de las reflexiones sobre la realidad social en la que tiene lugar el proceso educativo, es preciso no olvidar que la educación es una tarea compartida, pues participan en ella la familia, la escuela y los diversos agentes sociales con los que interactúa el educando. Sin embargo, es importante analizar algunos aspectos que confluyen en la misión educativa específica del docente, y en ese contexto precisar cuáles son los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que corresponden a esas tareas. Un docente debe manifestar la disposición y actitudes requeridas para un buen profesional, tales como el colegialismo, la ética profesional y la responsabilidad hacia las personas que le corresponde atender (Ayers, Hunt y Quinn, 1998; Cochran-Smith, 1999; Barriga-Arceo, Hernández-Rojas, 2000; Darling-Hammond, 2006; Batti, Gaine, Gobbo y Leaman, 2007; Barry, 2010).

Si se intenta formar profesionales que trabajen para mejorar la justicia social es necesario reflexionar sobre lo que implica o se entiende como la misión del profesor en la época actual:

- Contribuir al crecimiento y desarrollo integral de los alumnos, incorporando sus dimensiones biológicas, afectivas, cognitivas, sociales y morales.
- Mediar y asistir en el proceso por el cual niños y jóvenes desarrollan sus conocimientos, capacidades, destrezas, actitudes y valores en el marco de un comportamiento que valora a los otros y respeta los derechos individuales y sociales.
- Realizar la planificación de la enseñanza y sus actividades teniendo presente las características de los destinatarios de su acción y considerando las especificidades del entorno y la sociedad en la que viven.
- Establecer ambientes de aprendizaje que permitan la participación e interacción entre alumnos y profesor.
- Diseñar y crear herramientas de evaluación apropiadas que permitan detectar las dificultades de los alumnos, para ofrecer la ayuda ajustada.

- Evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo.
- Formar parte constructiva del entorno en el que se trabaja, compartir y aprender de y con sus colegas, y relacionarse con los padres de los educandos y otros miembros de la comunidad circundante.

Así pues, es necesario entender la realidad social en la que se inserta la labor docente en relación con la comunidad cercana de la escuela, el contexto nacional, las decisiones de los gobiernos y los aspectos económicos que están detrás de las políticas educativas. En esta dirección, resulta útil desarrollar el pensamiento crítico de los futuros maestros, ya sea mediante debates argumentativos en las aulas o encarando la resolución de problemas desde distintos ángulos.

De lo expuesto anteriormente se deduce que profesores y alumnos confrontan nuevos retos pedagógicos y académicos. Los docentes de hoy y los que se forman para serlo en el futuro, deben ser preparados para entrar en aulas cada vez más diversas, en las que, además, la cultura del profesorado puede ser distinta a la cultura de los estudiantes. Se trata de un desafío pedagógico fascinante: trabajar *entre* culturas y atender a sus particularidades, diferencias, analogías y modalidades de sus interacciones, convirtiendo el aula en un territorio para el encuentro, el intercambio, el contraste y la negociación (Rodríguez Izquierdo, 2008). Responder a este reto, es responder con justicia social dentro de las aulas diversas.

5.1.1.5. El componente emocional de la enseñanza

La educación como proceso formativo es ejercida por personas que contribuyen a la humanización del hombre, por lo que debe estar fundada en valores humanistas que permitan el desarrollo del individuo como persona, como ser humano, y, como tal, sea capaz de transformar la realidad con justicia social en beneficio de la sociedad.

Por su parte, la sociedad sabe que su misión central es la construcción de la justicia y que para llevarla adelante necesita del conocimiento. Igualmente, es evidente que si la búsqueda del conocimiento se separa de la búsqueda de la justicia, corre el riesgo de servir a propósitos distantes, ajenos a todo, y tal vez hasta de ser contrario a ese propósito mayor del que necesita tomar su finalidad (Castillo Inzulza, 2007).

La construcción de la justicia está asociada con la emociones. Justicia es, en primer lugar, un conjunto de sentimientos personales: “cualquier cosa que sienta justa, es justa”. En segundo lugar, es un camino de participación en la sociedad: “el mundo no es justo ni injusto de acuerdo con las propias concepciones de participación”. Sin el cultivo de los sentimientos, los principios de justicia no son nada: se transforman en ideas abstractas.

Desarrollar los componentes afectivos en la formación docente es compatible con los postulados de la justicia social, pues implica velar por un trato digno a todos los alumnos, con el firme convencimiento de que todos pueden aprender desde sus propias y

distintas capacidades (Zeichner, 2009). Significa, además, generar canales de comunicación sólidos, favoreciendo siempre el diálogo auténtico y la resolución de conflictos, a la vez que plasma el respeto a la diversidad a través de prácticas inclusivas y afectuosas, tratando a cada uno de los educandos desde su individualidad.

Las relaciones afectivas, de acuerdo con Vigotsky, son una parte central del desarrollo y crecimiento intelectual de las personas y, por ende, deben considerarse como parte de las estrategias de trabajo de los centros de formación de maestros (Conklin, 2008). En este sentido, desarrollar profesores social y culturalmente responsables y con conciencia crítica, implica sostener altas expectativas con respecto al logro académico de los estudiantes, haciéndoles sentirse valorados, favoreciendo con ello su autoestima y alentando su participación activa en el aula.

La afectividad es un concepto genérico en el que se incluyen las emociones, los sentimientos y las pasiones, que son fenómenos complejos. Respecto a *la emoción*, cabe señalar que es un sentimiento brusco, intenso y pasajero, que es motivado por un estímulo interno o externo que produce una conmoción completa, tanto física como psíquica. *El sentimiento* es intenso y duradero, y está motivado por ideas en las que la participación del organismo es generalmente activa y casi imperceptible. En tanto que *la pasión* es intensa y duradera, pero absorbente y tiránica (Muñoz Martínez, 2010).

Para el biólogo humanista chileno Humberto Maturana (2010), lo que guía la conducta humana son las emociones, que son una clase de conductas relacionales. El nivel emocional es el formador de la persona.

Las pedagogías que toman en consideración el rol que juegan las emociones, pueden producir numerosas y valiosas posibilidades para los educadores y los alumnos, para responder a las cuestiones de justicia social. Así, los educandos pueden aprender a comprender y vivir afectivamente en relación con la identidad y la diferencia (Zembylas, 2007). Además, las cuestiones sobre injusticias sociales ofrecen a los estudiantes la oportunidad de criticar la reproducción de la injusticia y la desigualdad, y de comprometerse con prácticas que inspiren su imaginación y emoción de lograr un mundo mejor y más justo.

Existe una urgente necesidad de conceptualizar la interacción entre la emoción y la justicia social, para sacar provecho de sus posibilidades:

No se puede desarrollar una teoría de la justicia sin una base substancial en el conocimiento empírico, de cómo la gente realmente siente y se comporta; no se está en posición de juzgar cómo se sienten y se comportan, sino presuponer algo como un concepto de la justicia (Zembylas y Chubbuck, 2011, p. 351).

Desde el punto de vista de la práctica dentro del aula, lo emocional se refiere al establecimiento de un vínculo afectivo como una necesidad primordial que solo puede ser satisfecha dentro de la sociedad, pues constituye la base para crear lazos entre el individuo y su grupo de referencia. De hecho, la afectividad es señalada como una de las necesidades básicas en la pirámide de Maslow (1991), quien afirma que el individuo

requiere de amistad, amor, afecto, respeto, dignidad, autorreconocimiento, aprecio, creatividad y falta de prejuicios, para desarrollar plenamente sus talentos y capacidades.

Los estudiantes de magisterio deben ser capaces de lograr establecer estos vínculos entre ellos, con sus alumnos y entre los educandos de sus futuras clases. Para ello, las instituciones que preparan docentes, han de considerar el desarrollo de vínculos afectivos dentro de esta formación, que no es sino una representación de la sociedad, en la que interactúan maestros y educandos.

El nivel más importante en educación es el emocional. La historia que construyan los niños será aquella que surja de sus deseos y emociones; es decir, de lo que quieran hacer. Según Maturana (2010) las emociones afectan a la conducta inteligente; reducen la inteligencia humana. La única emoción que amplía la conducta inteligente es el amor, que implica aceptar al otro como otro. Si un profesor quiere que sus educandos superen con éxito los exámenes, genera confianza y respeto a través del afecto. Si se respeta a los estudiantes, éstos se respetarán entre ellos y sabrán respetar a sus profesores, y de esa manera surgirá un espacio de colaboración y acción común.

Desarrollar en el niño un autoconcepto positivo y sólido debería ser el objetivo de todo educador. Que cada niño descubra que, sea cual sea su estilo de aprendizaje, será bien recibido y ayudado, y él, a su vez, tendrá la oportunidad de prestar apoyo a otros.

Como señala Castillo Insulsa (2007), cuando no se aprende sólo lo que se necesita aprender, sino que también se aprende a pedir y prestar ayuda para la obtención del aprendizaje de todos, puede uno descubrir la fuerza y la belleza de aprender con otros y del vivir común.

El autoconcepto se refiere a la imagen o concepto que un sujeto tiene de sí mismo. Es la representación que un individuo tiene de sí mismo y de sus capacidades para abordar el mundo exterior. Este autoconcepto se construye progresivamente gracias a las experiencias de la vida social, familiar y escolar que van conformando al individuo de manera gradual. Si estas experiencias son razonablemente positivas, es decir, si el individuo se siente bien, satisfecho en el plano afectivo, si se ha tenido un número razonable de experiencias exitosas, si se mantiene firme ante los reveses eventuales y aprende a superarlos y a transformarlos ulteriormente en victorias, entonces se construirá un autoconcepto positivo. Esto le permitirá enfrentar problemas de la vida con la moral de ganador. Sólo cuando una persona demuestra ser capaz de superar sus fracasos, de relativizar sus éxitos, puede convertirse en un adulto.

5.1.1.6. Dimensiones de la evaluación en contextos de justicia social

La evaluación facilita información para afrontar cualquier intento de cambio y mejora. Para ello se debe llevar a cabo un proceso riguroso y sistemático que permita analizar la realidad a partir de referentes objetivos y cuantitativos o bien realizar

planteamientos subjetivos y cualitativos. De acuerdo con Mateos (1997, citado en Villar, 2005, p. 510) la evaluación es:

Un procedimiento regulador y retroalimentador, posiblemente el más importante de entre los que disponemos, para describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica.

La evaluación se lleva a cabo sobre la descripción de rasgos relacionados con los procesos de formación y desarrollo de cada estudiante. Se concibe como una aproximación a lo que puede estar ocurriendo en los complejos *procesos* de transformación que impulsa la vida escolar en determinado individuo. También es un balance que se realiza en un momento preciso, teniendo en cuenta el mayor número posible de aspectos presentes en la cotidianidad escolar. Si bien se considera que hay rasgos similares en un determinado rango de edades, cada niño o joven es único, al igual que los ritmos y características de las transformaciones. En la evaluación se pone de relieve la singularidad de los procesos de formación y desarrollo.

Si la primera condición que debe cumplir una educación para la justicia social es que todos y cada uno de los estudiantes logre aprender, aunque no sean iguales ni aprendan de la misma forma, la evaluación se convierte en un componente esencial, tanto para asegurarse de los logros, como para orientar adecuadamente las medidas para su adquisición. Por esto, la evaluación que acompañe y retroalimente a los estudiantes en sus procesos y logros ha de considerar y reconocer su diversidad. (Murillo, Román, Hernández Castilla, 2011).

En coherencia con este planteamiento, la tendencia actual de la evaluación evoluciona en lo que respecta a la ampliación de sus objetivos. Además, con la introducción de nuevas formas, métodos e instrumentos, la evaluación va adquiriendo nuevos significados como herramienta de apoyo en las intervenciones y mecanismo de acercamiento a la realidad, de entendimiento y mejora.

La influencia de la economía neoliberal en la educación ha fomentado un tipo de evaluación de respuesta fija que ignora la importancia del conocimiento holístico y la integración del conocimiento. Numerosas investigaciones han contribuido a verificar que este procedimiento no permite evaluar la competencia del alumno en objetivos educativos de alto nivel de pensamiento y, con frecuencia, la evaluación se emplea solamente para adjudicarle una calificación. Tal como se ha mencionado anteriormente en el Capítulo 3, los sistemas de evaluación se han centrado en las calificaciones o puntuaciones que obtienen los educandos en pruebas estandarizadas, con la consiguiente jerarquización de estos en función de un vuelco de información acumulada. Esta clasificación constituye una de las mayores fuentes de inequidad en las aulas porque merma las expectativas de éxito entre los estudiantes con una capacidad más limitada en términos temporales, circunstanciales o cognitivos. Los estudios relativos a estos temas sugieren que la evaluación ha de considerar las diferencias existentes entre los estudiantes y centrarse en evaluar competencias más inclusivas que ayuden a reducir la brecha, aún presente en las

aulas, entre los resultados obtenidos y los esperados (Cochran-Smith, 2004; Enterline, Cochran-Smith, Ludlow y Mitescu, 2008; Murillo, Román y Hernández Castilla, 2011, Krichesky et al. 2011).

Desde la perspectiva de una educación para la justicia social se aboga por un tipo de evaluación que no sólo considere las categorías y las calificaciones que conducen al establecimiento de *rankings* de estudiantes e instituciones, puesto que así se convierte en un elemento distorsionador del aprendizaje que agudiza las diferencias entre quienes aprenden más fácilmente y quiénes tienen más dificultad, y que tiende a acentuar la discriminación entre los propios estudiantes. Alcanzar un compromiso como éste requiere que el estudiantado tome conciencia de la responsabilidad que tiene ante su propio aprendizaje. Esta responsabilidad debería fortalecer la capacidad del propio educando para que pueda configurar sus procesos y sus tiempos y, así, realizar una autoevaluación como estrategia propicia para la autorregulación de su proceso de aprendizaje (Alonso-Tapia, 1996).

La perspectiva de la justicia social reclama que se transite desde sistemas de evaluación diseñados para la mayoría de los estudiantes hacia sistemas que asuman y sean capaces de dar cuenta de la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes, en tanto colectivos con identidades, lenguas, universos simbólicos, recursos y necesidades propias. Para Murillo, Román y Hernández Castilla la evaluación para la justicia social:

Requiere, como primera medida, analizar y reflejar el desarrollo, aprendizajes y desempeños de mujeres y hombres, con diferentes capacidades, pero iguales en derechos; de estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, provenientes de variados contextos y zonas geográficas; de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a diversos grupos étnicos o inmigrantes, entre otros, para así poder dar mayor relevancia y pertinencia a la educación que estos grupos y colectivos necesitan (2011, p. 8).

Para estos autores, el proceso evaluativo tiene que contribuir a la mejora de los niveles de inclusión de la educación y facilitar la construcción de estrategias, para que todos los estudiantes logren un desarrollo pleno partiendo de sus intereses, capacidades, conocimientos previos y necesidades.

De acuerdo con Villar (2005), el uso adecuado de la evaluación no es fácil y puede llegar a convertirse en uno de los momentos más inquietantes para los docentes. En general, para evaluar a un estudiante, un profesor puede centrarse en diversos objetos, como el resultado del aprendizaje, los procesos mediante los que aprende, los logros esperados e inesperados, los tiempos que invierte, los materiales que más le motivan y el desarrollo de la propia enseñanza; y lo puede realizar empleando muy diversos tipos de evaluación.

Es importante que los futuros docentes conozcan y manejen los distintos tipos de evaluación que existen. Pero no podrán hacerlo si no hay coherencia entre lo que estudian y lo que viven en la facultad de educación como estudiantes. Los formadores deben aplicar

diferentes estilos de evaluación en las aulas universitarias para predicar con el ejemplo (Aramburuzabala y Vega, 2010). Esta “evaluación alternativa” (Hamayan, 1995), que atiende las individualidades y la diversidad de la clase, incluye nuevas técnicas y procedimientos que pueden ser usados dentro del contexto de la enseñanza e incorporados a las actividades diarias del aula.

Este tipo de evaluación pretende, principalmente, recopilar evidencias acerca de cómo los estudiantes procesan y completan tareas reales en un tema particular (Huerta-Macías, 1995). A diferencia de la evaluación tradicional, ésta permite centrarse en documentar el crecimiento del individuo en cierto periodo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí; poner énfasis en las fortalezas de los estudiantes, en vez de en las debilidades; y, por último, considerar los estilos de aprendizaje, capacidades lingüísticas, experiencias culturales y educativas, y niveles de estudio. Además, la evaluación alternativa incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiéndose éstas como "cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso" (Zabalza, 1991, p. 246) y que pueden adaptarse a diferentes situaciones. Existen dos clases: las técnicas para evaluación del desempeño, como mapas mentales, solución de problemas, métodos de casos, proyectos, diario, debate, ensayos, técnica de la pregunta y portafolios; y las técnicas de observación, como entrevista, lista de cotejo, escalas y rúbricas, que son un auxiliar para las primeras.

En respuesta a la estandarización de los resultados finales obtenidos por los educandos, la tendencia actual es la realización de evaluaciones que contemplan los progresos del proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como los resultados en función de los objetivos propuestos. Por este motivo, se reclama que los profesionales de la enseñanza adquirieran conocimientos sobre instrumentos de evaluación que complementen y superen a los utilizados tradicionalmente. Para ello, las universidades deben multiplicar la implantación de nuevas fórmulas llegadas como consecuencia de la convergencia educativa europea y que manifiesta el modelo de Bolonia.

Se entiende mejor el proceso de evaluación y la selección de los instrumentos, si la evaluación responde a lo siguiente:

- Reflejar las necesidades del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado.
- Mostrar cómo los estudiantes resuelven problemas, y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determina la habilidad para transferir aprendizajes.
- Reflejar los valores de la comunidad intelectual, que no debe ser limitada a la ejecución individual, ya que la vida requiere de la habilidad del trabajo en equipo.
- Permitir contar con más de una manera de hacer las cosas, ya que las situaciones de la vida real tienen más de una alternativa correcta.
- Promover la transferencia de tareas que requieran que se usen de manera inteligente las herramientas de aprendizaje.

- Requerir que los estudiantes comprendan el todo y no sólo las partes.
- Permitir a los estudiantes escoger una forma de respuesta con la que se sientan representados.

Esta tendencia trae consigo un cambio en la manera de plantearse cómo pueden ser medidos los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Se trata de ser más flexible para aceptar otros métodos e instrumentos que den cuenta de los aprendizajes de los estudiantes. Es imprescindible saber analizar los resultados obtenidos, para llegar al conocimiento y comprensión del alcance de la actividad desarrollada por los estudiantes y para poder emitir juicios sobre el mérito y el valor de lo evaluado. Llevar a cabo este proceso requiere una capacidad profesional y el desarrollo de una serie de habilidades docentes.

También se deberían revisar y trabajar criterios de evaluación que se utilizan frecuentemente con los estudiantes de magisterio, y consensuar que se debe propiciar y valorar, sobre todo, la evaluación de algunos aspectos actitudinales del estudiante tales como:

- El comportamiento durante el proceso de aprendizaje,
- la colaboración y la cooperación con los pares,
- la construcción que hace del conocimiento,
- el grado de autonomía que manifiesta,
- la capacidad de esforzarse para aprender,
- el desarrollo del pensamiento crítico (Irvine, 2003).

En síntesis, se propone la necesidad de focalizar en la evaluación formativa más que la sumativa, y se da especial relevancia a que los formadores del futuro profesorado pongan en práctica estas mismas sugerencias evaluativas dentro del aula y superen la dificultad de realizar evaluaciones rigurosas y justas; ya que en este aspecto –según Villar– “las quejas de los estudiantes son históricas y constantes” (2005, p. 509).

5.2. Fundamentos teóricos de la propuesta

Los programas tradicionales de formación del profesorado han ido perdiendo valor a medida que se adaptan al nuevo modelo educativo basado en competencias. De acuerdo con este modelo, la formación docente inicial debe estimular la capacidad individual para el análisis de situaciones complejas, así como el pensamiento reflexivo en la práctica diaria. El reto consiste en definir con claridad los fundamentos metodológicos que lo sustenten.

En la elaboración de un programa para la formación de docentes para la justicia social, se deben considerar cuatro ideas clave:

1. En relación con los objetivos planteados, existe una serie de contenidos que debería incluir todo programa de formación docente para la justicia social. Sin embargo, dichos contenidos pueden resultar carentes de sentido e incluso contraproducentes en la práctica si no se utiliza la metodología adecuada para ello.
2. La formación y conformación de actitudes, compromisos y principios éticos exige que el "qué" y el "cómo" caminen de la mano. Así como no puede darse una educación para la justicia social que no sea una educación desde la justicia social, no pueden enseñarse unos contenidos sobre este tema mediante estrategias no acordes con dicho enfoque.
3. Como afirman Sales Ciges, Moliner García, y Sánchez Ruiz (2001). Es necesario desarrollar en los futuros profesores actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Estos autores formulan una serie de propuestas que hay que tener en cuenta en la formación profesional del docente:
 - Usar una metodología que favorezca la formación y el cambio de actitudes desde una perspectiva socio-constructiva.
 - Proponer una metodología que parta del análisis de la realidad desde diversas posiciones, utilizando una pluralidad de enfoques en el estudio de la misma y trabajando en grupos cooperativos.
 - Fomentar la creatividad y espontaneidad en la elaboración de sus respuestas y soluciones educativas. Se trata, en definitiva, de desarrollar la responsabilidad y la libertad desde el aula universitaria, a fin de que, en un futuro, estos mismos valores impregnen la práctica escolar de los futuros maestros.
 - Explicitar las actitudes segregadoras, mediante la clarificación de valores y del análisis de los aspectos más importantes de la labor profesional y personal, y cómo estos pueden determinar la calidad de su trabajo. Es decir, a través del análisis de la función de la escuela y de la propia función docente, se procura que los futuros maestros sepan responder a la diversidad en las aulas de una forma más inclusiva.
 - Fomentar la participación activa de los estudiantes, facilitando al máximo la interacción entre el alumnado y su implicación cognitiva, afectiva y conductual a lo largo del curso, favorecer una distribución más equitativa del poder dentro del aula, de tal forma que las propuestas surjan de ellos y no siempre del docente. Con esto se pretende configurar un estilo docente como guía, apoyo y orientación al estudiante para que éste se convierta en protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Formar en técnicas y estrategias de resolución de conflictos para habituar a los futuros docentes a recurrir a la comunicación y al diálogo como medios para comprender posturas ajenas y para resolver situaciones problemáticas.
 - Desarrollar un alto grado de autonomía mediante propuestas de trabajo en grupo auto-gestionado. Para ello, resulta interesante fomentar la búsqueda de información, la elección de técnicas de trabajo intelectual, el aporte de

materiales de creación propia, el debate en pequeño y gran grupo con la aceptación de planteamientos opuestos a los propios o simplemente diferentes y complementarios, y la organización y planificación del trabajo en grupo, de tal forma que el resultado final no consista en la suma de las partes sino en una elaboración conjunta.

4. Aprender estrategias educativas específicas para la formación y el cambio de actitudes, tales como:
 - Estrategias de participación activa, incluyendo técnicas como la aproximación didáctica, el juego de roles y la discusión en grupo.
 - Estrategias de cooperación en el aula basadas, fundamentalmente, en las técnicas como el puzzle de Aronson, equipos de juego, concursos de varios ámbitos y grupos de investigación.
 - Estrategias de comunicación persuasiva, con el empleo de técnicas como la foto palabra, el montaje audiovisual y el comentario de textos.

Todo ello con la intención de lograr la transferencia crítica y reflexiva a los centros escolares de aquello que se experimenta y vive en una formación inicial universitaria basada en principios tales como la aceptación del otro, la comprensión de la diversidad, y la apertura y capacidad necesarias para desarrollarse plenamente en un mundo diverso (Sales Ciges, Moliner García y Sánchez Ruiz, 2001).

Los siguientes son algunos ejemplos de actividades que es necesario realizar durante la formación de docentes para la justicia social:

- Sostener discusiones y debates sobre racismo, especialmente sobre el poder de algunas etnias sobre otras,
- auto-examinar las propias creencias, preconceptos, autoconcepto, etc.,
- leer, escribir y discutir biografías sobre personajes relevantes,
- realizar análisis de casos, películas, etc.,
- practicar la investigación-acción,
- construir nuevas visiones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y
- adquirir experiencia en el campo de trabajo como parte de la formación, no sólo en las escuelas, sino también a través del trabajo comunitario.

Finalmente, hay que resaltar la importancia de incluir en la formación de magisterio el uso de metodologías innovadoras, con el objetivo de que los futuros profesores desarrollen actitudes favorables a la innovación que puedan más adelante trasladar a su propia práctica docente.

5.2.1. Una educación basada en el enfoque constructivista

Es por todos reconocido en la actualidad que el aprendizaje no es un simple acto de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo por parte del estudiante que ha de ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y, por lo tanto,

construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. Desde el enfoque constructivista, el aprendiz debe relacionar, organizar y extrapolar los significados. Para un aprendizaje eficaz se requiere que los estudiantes operen activamente en la manipulación de la información a ser aprendida, pensando y actuando sobre este proceso para revisarlo, expandirlo y asimilarlo.

Los constructivistas perciben el aprendizaje como una actividad socialmente situada y aumentada en contextos funcionales, significativos y auténticos (Palincsar y Klenk, 1993; Reid, 1993). Desde el enfoque constructivista, los profesores no son simples proveedores de información explícita, sino que facilitan la construcción del aprendizaje del estudiante (Tharpe y Gallimore, 1989).

El constructivismo plantea como base que el sujeto es una construcción propia, que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente. Además, su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Este constructo resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, interna o externa, que se desarrolla al respecto (Carretero, 1994, citado en Chadwick 2013).

El punto clave del constructivismo es el proceso de la adquisición del conocimiento. Si este proceso es realizado dentro de ambientes relativamente didácticos, los estudiantes logran involucrarse en la construcción efectiva de conocimientos. Entonces, para potenciar que el estudiante logre desarrollar aprendizajes significativos, es importante conducir las diferentes áreas de formación hacia problemáticas cercanas y relevantes a los futuros docentes, de modo que inviten a revisar posturas y asimilar conocimientos que generen un cambio en sus estructuras cognitivas (Sales et al., 2001).

Para César Coll y Miras (1990), Coll (1996), la postura constructivista en la educación se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas, como el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. Aunque estos autores se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructivista del alumno en la realización de los aprendizajes escolares (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2000).

Chadwick (2013) se manifiesta de acuerdo con este planteamiento y añade que, además de Piaget y Vygotski, el constructivismo aprovecha aportes como los de Ausubel, Mayer, Anderson, y Merrill y Reigeluth, que abordan el tema del conocimiento como un producto de la interacción social y de la cultura donde todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan.

Goodman (2008) conjuga el enfoque constructivista con la preocupación por la justicia social. Este autor sostiene que la Pedagogía del Constructivismo Crítico no implica sólo pensar en los estudiantes de magisterio como aprendices activos en la construcción

de nuevos conocimientos o significados a través de la interacción con otros, sino que, fundamentalmente, pretende que los estudiantes se cuestionen acerca de por qué determinados significados adquieren más valor que otros. En este sentido, dicho autor entiende que el constructivismo crítico busca enriquecer los aprendizajes de los estudiantes, de modo que éstos puedan desafiar y criticar la realidad actual por medio de experiencias significativas, tanto intelectuales como espirituales.

Esta reorientación del término resulta de gran interés ya que supone que la formación inicial docente no sólo debe descansar sobre la base de los aprendizajes significativos, sino que además debe tomar la justicia social como referente principal en sus contenidos. En este sentido, se ha de procurar proporcionar contextos sociales, intelectuales y organizativos en los que se prepare a los futuros maestros para enseñar desde la justicia social, y se les permita plasmar su compromiso como educadores en esta línea (Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt y McQuillan, 2009).

De lo anterior se deduce que abordar una enseñanza constructivista no sólo implica recuperar aquello que los estudiantes "traen" consigo a las escuelas, como sus conocimientos, intereses, recursos culturales y lingüísticos (Cochran-Smith, 2004). Trabajar a partir de una perspectiva de estas características exige un replanteamiento de la interacción entre el futuro maestro y su formador a lo largo de todo el proceso de formación inicial. Esto requiere, en primer lugar, una distribución equitativa del poder en el aula, con el fin de que el alumno se convierta en protagonista y autor de su propio proceso de aprendizaje (Sales, Moliner y Sánchez, 2001). Por otro lado, debe fomentarse el trabajo autónomo y autogestionado del estudiante, de modo que pueda ser responsable y conducir a su propio ritmo la incorporación de nuevos saberes

Coll (2010), partiendo de la teoría de Vigotsky, señala que en el enfoque constructivista el currículum debe establecer una diferencia entre lo que el estudiante es capaz de aprender solo y lo que es capaz de aprender en interacción con otras personas, para ubicarse en la zona de desarrollo próximo, que delimita el margen de incidencia de la acción educativa, no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y para generar eventualmente nuevas zonas de desarrollo próximo.

La enseñanza debe poner énfasis en los contenidos relativamente específicos que los estudiantes tienen que llegar a dominar, ya que éstos no se adquieren sin una acción pedagógica directa. Así, se debe planificar cuidadosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje para responder con la mayor precisión posible las preguntas de qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar.

Los autores Guðjónsdóttir et al., (2007) reconocen el impacto de las pedagogías constructivistas, indagatorias e inclusivas ya que éstas suponen un nuevo estilo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial docente, en la que el estudiante debe mantener un rol activo y proactivo junto a sus formadores.

5.2.2. La opción del aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo

Los nuevos contextos exigen una modificación en los modelos educativos y cambios en los usuarios de la formación y en los escenarios donde ocurre el aprendizaje. Optar por el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo es congruente con el paradigma constructivista, en tanto que se propone utilizar participación activa de los estudiantes como estrategia para lograr mejores aprendizajes. La investigación actual demuestra que los modelos colaborativos son un buen mecanismo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su implementación genera cambios radicales en el entorno educativo y modifica los roles de los estudiantes y de los profesores dentro de las aulas (Collazos, Guerrero y Vergara, 2000).

Para Johnson (1998, citado en Collazos, Guerrero y Vergara, 2000), el aprendizaje colaborativo es el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Como ya se ha indicado, enseñar desde y para la justicia social requiere de un importante componente emocional, en el que destacan la empatía y la sensibilidad del docente frente a las vicisitudes de vida de sus estudiantes. Ahora bien, muchas de las habilidades socioemocionales se adquieren y desarrollan básicamente a partir del contacto con otros y sus distintas realidades, de la valoración positiva de la diferencia, de la apreciación de los aportes que cada persona pueda realizar a un grupo y del trabajo colaborativo que se logre.

El trabajo colaborativo es un esquema para la organización de la clase que se popularizó durante las últimas dos décadas del siglo XX. Se basa en la premisa de que “todos nosotros somos más inteligentes que cada uno de nosotros” (Heylighen, 1999). Es un modelo de cooperación que requiere que los estudiantes junten sus recursos intelectuales para resolver problemas educativos y lograr aprendizajes. La investigación ha demostrado que es una estrategia pertinente para mejorar el rendimiento de los niños en riesgo y con mayores dificultades. Como consecuencia, todos los estudiantes que trabajan en los distintos grupos dentro de la clase aprenden colaborativamente a resolver problemas, resultando en muchos casos una actitud positiva hacia el pluralismo.

Aplicar el modelo del aprendizaje colaborativo trae consigo una renovación de los roles asociados a profesores y estudiantes. Los profesores “invitan” a sus estudiantes a definir los objetivos específicos dentro de la temática que se está enseñando, brindan opciones para actividades y tareas que logren atraer su atención, les animan a evaluar lo que han aprendido y a autoevaluarse. Los estudiantes deben hacer uso de su propio conocimiento y de sus estrategias de aprendizaje, y compartirlas con sus compañeros, con un trato de respeto. Los profesores ayudan a los estudiantes a escuchar diversas opiniones, a apoyar con evidencias la crítica de un tema, a desarrollar el pensamiento crítico y creativo, y a participar en diálogos abiertos y significativos. Los métodos de aprendizaje colaborativo comparten la idea de que los estudiantes trabajan juntos para

aprender y son responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio (Johnson 1998, citado en Collazos, Guerrero y Vergara 2000).

Este tipo de aprendizaje en el que los estudiantes trabajan colaborando, no se opone al trabajo individual, sino que sirve como una estrategia de aprendizaje complementaria que fortalece el desarrollo global del alumno. El aprendizaje colaborativo describe una situación en la que se espera que ocurran formas particulares de interacción que conlleven mecanismos de aprendizaje, aunque no hay garantía total de que estas condiciones ocurran efectivamente.

En el aprendizaje colaborativo el esfuerzo del docente se centra en ayudar al educando a desarrollar capacidades y competencias utilizando nuevas estrategias de enseñanza. En este esquema el rol del profesor es el de guía de proceso de enseñanza-aprendizaje, mediador cognitivo, instructor y diseñador instruccional. El profesor se encarga de definir las condiciones iniciales del trabajo, planea los objetivos académicos y define las unidades temáticas y los conocimientos mínimos que se deben ser adquirir durante el proceso de enseñanza (Ainscow, 2008). Además, explica los criterios de éxito y los conceptos que subyacen en el conocimiento de cada temática, diseña las tareas que se deben realizar con los objetivos claramente definidos, define los mecanismos de evaluación y monitorea el aprendizaje de los estudiantes dentro del aula. Su labor consiste en guiar de tal forma a los estudiantes, que ellos puedan continuar su aprendizaje resaltando las ideas de los otros miembros del grupo.

El aprendizaje colaborativo es un mecanismo complejo en el que el conocimiento es construido, transformado y extendido por los estudiantes con la participación activa del profesor. Y sólo si hay una interdependencia genuina y positiva entre los estudiantes, los profesores y su entorno, la colaboración podrá ser efectiva.

Aunque el aprendizaje es un proceso individual, éste puede ser enriquecido con actividades colaborativas que tienden a desarrollar habilidades personales y de grupo. Para ello es importante la capacidad y actitud para trabajar en equipo. Investigaciones sobre aprendizaje colaborativo muestran que, en las interacciones grupales los miembros del grupo con diferentes puntos de vista o niveles de conocimiento acerca de un concepto pueden promover un examen crítico de los conceptos desde varios puntos de vista; pero para que esta labor tenga éxito, se requiere una buena dinámica grupal. La necesidad de articular y explicar al grupo las ideas propias lleva a que las ideas sean más concretas y precisas (Undurraga, Astudillo y Miranda, 2002).

Si desarrollar tareas grupales es complejo, lo es aún más lograr que los estudiantes ejecuten el trabajo de forma colaborativa. El primer paso es que el docente opte por el trabajo en equipo, y para ello debe formarse él y formar a sus educandos, teniendo en cuenta que implementar un nuevo estilo de trabajo con el curso implica voluntad, paciencia y perseverancia.

Si el trabajo en equipo se define como la acción individual dirigida con objetivos compartidos, la cooperación añade un nuevo elemento, ya que se refiere al hecho de que cada miembro del equipo aporte a éste sus recursos para ayudar al logro del objetivo común. Esto se observa cuando quienes componen el equipo realizan actividades como las siguientes:

- Ofrecer nuevas ideas y proporcionar soluciones a las dificultades del equipo,
- interesarse por las ideas de otros y desarrollarlas,
- ofrecer información relevante y hechos contrastados,
- intentar coordinar las actividades de los miembros y clarificar los aportes de éstos,
- evaluar los resultados del equipo.

El siguiente paso por parte del profesor será considerar que tiene que transformar la clase en grupo, con metas comunes que consigan identificar a los estudiantes y, de esta manera, deseen ser parte concreta en su consecución. Además ha de organizar al curso en pequeños grupos o equipos de trabajo. Una vez que esto suceda puede implementar, junto a los estudiantes, el trabajo colaborativo.

El trabajo en equipo implica un alto componente emocional, ya que la interacción con los otros está cargada de afectividad, estimulando sentimientos de pertenencia que finalmente generan la cohesión de grupo. Dicha cohesión es el grado de atracción que cada miembro del equipo siente hacia éste. Los equipos cohesionados se caracterizan por tener menos conflictos, y cuando éstos surgen, se encauzan y se resuelven de manera positiva, la comunicación es más fluida y todos los integrantes sienten que tienen la oportunidad de participar en las decisiones tomadas por el equipo (Jiménez, 2003). Esto a su vez refuerza la motivación.

Los miembros de un equipo cohesionado valoran su pertenencia y se esfuerzan por mantener relaciones positivas con los miembros de otros equipos. Adquieren un sentido de lealtad, seguridad y autoestima por el grupo que satisface sus necesidades individuales. Además, desarrollan una serie de actividades importantes que contribuyen al mantenimiento del mismo. Se trata de comportamientos que mantienen el equipo como un sistema social que funciona y que evita los antagonismos emocionales y los conflictos. En un equipo efectivo, cada miembro favorece las relaciones interpersonales y aporta sus habilidades para trabajar juntos a lo largo del tiempo. Los siguientes son ejemplos de actividades de mantenimiento del equipo:

- Animar, aceptar y mostrar acuerdo con las ideas de los demás, demostrando solidaridad.
- Contribuir a armonizar las disensiones del equipo, reconciliando diferencias.
- Expresar estándares de realización que ha de alcanzar el equipo o ha de usar en la evaluación del proceso del mismo.
- Estar de acuerdo en realizar las ideas de los otros.
- Alentar la participación de todos y no sólo de unos pocos.

El trabajo en equipo, para el autor Peter Senge (2000), es uno de los fundamentos de la gestión y contribuye a la implementación y desarrollo de las “cinco c”, que permiten consolidar una cultura organizacional que sea capaz de motivar y animar mejores resultados (citado en Vecino, 2011):

1. Complementariedad: cada miembro domina una parte determinada del proyecto. Todos estos conocimientos son necesarios para sacar el trabajo adelante.
2. Coordinación: el grupo de profesionales, con un líder a la cabeza, debe actuar de forma organizada con vistas a sacar el proyecto adelante.
3. Comunicación: el trabajo colaborativo exige una comunicación abierta entre todos sus miembros, esencial para poder coordinar las distintas actuaciones individuales. El equipo funciona como una maquinaria con diversos engranajes; todos deben funcionar a la perfección; si uno falla, el equipo fracasa.
4. Confianza: cada persona confía en el buen hacer del resto de sus compañeros. Esta confianza le lleva a anteponer el éxito del equipo al propio lucimiento personal. Cada miembro trata de aportar lo mejor de sí mismo, no buscando destacar entre sus compañeros, sino porque confía en que éstos harán lo mismo; sabe que éste es el único modo de que el equipo pueda lograr su objetivo.
5. Compromiso: cada miembro se compromete a aportar lo mejor de sí mismo, a poner todo su empeño en sacar adelante el trabajo. El equipo recibe un cometido determinado, pero suele disponer de autonomía para planificarse y para estructurar el trabajo.

Respecto a la ejecución de tareas grupales, Margarita Lucero (2004) afirma que el aprendizaje colaborativo presenta ventajas como promover el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenido, pues reúne propuestas y soluciones de varias personas del grupo; valorar el conocimiento de los demás miembros del grupo; incentivar el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura mental; permitir conocer diferentes temas y adquirir nueva información; y fortalecer el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, basado en los resultados del trabajo en grupo.

Por otra parte, esta modalidad de trabajo en equipo aumenta el aprendizaje de cada uno debido a que se enriquece la experiencia de aprender, la motivación por el trabajo individual y el grupal, el compromiso de cada uno con todos, la cercanía y la apertura, las relaciones interpersonales, la satisfacción por el propio trabajo, las habilidades sociales, interacción y comunicación efectivas, la seguridad en sí mismo, y la autoestima y la integración grupal. Además el aprendizaje colaborativo disminuye en los educandos los sentimientos de aislamiento y el temor a la crítica y a la retroalimentación (Lucero, 2004).

Por todo ello, resulta importante generar espacios de aprendizaje colaborativo en los programas de formación docente. Algunos autores como Zipin y Brennan (2006) y

Cochran-Smith et al. (2009), piensan que desarrollar la colegialidad y la reflexión colectiva permite, incluso, generar un cambio cultural que facilita la formación de futuros docentes socialmente justos, ya que la posibilidad de desarrollar nuevas predisposiciones se incrementa si esto se aborda de manera conjunta.

En esta línea se manifiesta también Darling-Hammond (2002), al abogar por la creación de comunidades de aprendizaje en los programas de formación docente. Según esta autora, la construcción de una comunidad de aprendizaje actuará como una estrategia alternativa para el desarrollo de la identidad de cada persona a través de la escucha de las experiencias de los otros. Esto permite una mayor sensibilización y un aprendizaje en comunidad donde no sólo se reflexiona sobre la propia experiencia, sino que también se aprende de las vivencias de los demás (Chubbuck, 2010).

En las clases tradicionales, el responsable del aprendizaje de sus alumnos es el profesor; es el actor que diseña las unidades temáticas, define los objetivos y las tareas del aprendizaje, y evalúa lo que han aprendido los estudiantes. En cambio, realizar clases colaborativas significa que los profesores comparten la autoridad con los estudiantes de muchas y diversas formas (Glasser, 1996; Collazos, Guerrero y Vergara, 2000).

El trabajo colaborativo otorga a los estudiantes la oportunidad de preguntar y de investigar temas de interés personal, y de adquirir voz y voto en el proceso de toma de decisiones. Éstas son oportunidades buenas tanto para el aprendizaje autorregulado, como para la motivación.

5.2.3. Conocimiento de la individualidad de cada alumno

Darling-Hammond (2002) señala que los profesores necesitan aprender a ver a los estudiantes de otra manera, escucharlos cuidadosamente y sin prejuicios para entender quiénes son en realidad, qué piensan y cómo toman decisiones acerca de cómo comportarse. La autora destaca la importancia que tiene preparar a los futuros profesores para aprender a “leer” la clase –el alumnado– (Freire, 1976) como si fuera un texto a decodificar y comprender, especialmente cuando los docentes tienen antecedentes socioeconómicos y culturales muy diferentes a los de sus estudiantes. Para ello esta autora propone tres aspectos que deben tenerse en cuenta en la formación personal del docente:

- Entenderse a sí mismo en relación con los otros. Se refiere a la necesidad de reflexionar sobre las concepciones que tienen los futuros profesores sobre los temas relacionados con la justicia, el racismo, etc.
- Entender el contexto social. Se refiere a la necesidad de entender la realidad social en la que está inscrita la labor docente, no sólo lo que tiene que ver con la realidad cercana a la escuela, sino también el contexto nacional: las políticas de los gobiernos y los aspectos económicos que están detrás de las políticas educativas.
- Entender a los estudiantes. Se centra en el reconocimiento de la realidad de cada estudiante y de sus particularidades, y en la necesidad de comprender en

profundidad a cada estudiante, de desarrollar una empatía hacia lo que cada uno experimenta y de desarrollar la capacidad de percibir a cada aprendiz como persona.

Esta misma autora propone, además, algunos de los conocimientos y las habilidades que estarían asociadas a una enseñanza efectiva para alumnos cultural y lingüísticamente diversos:

Conocimiento. El docente comprende las formas en las que se organiza la vida en las comunidades de origen de sus alumnos, así como también la manera en la que usan su conocimiento, interactúan con otros, etc. En definitiva, el docente está familiarizado con las bases y fundamentos del conocimiento que existe en dichas comunidades.

Rendimiento. El docente incorpora en su clase aspectos de sus estudiantes tales como sus habilidades, experiencias, culturas y marcos de referencia, de modo que mejoren su aprendizaje de estos alumnos.

Disposición. El profesor ve la diferencia como recurso u oportunidad de aprendizaje, nunca como dificultad (Darling-Hammond, 2002; Echeita, 2010; Flecha, 2010). El docente se considera responsable de los aprendizajes de todos los alumnos.

Las aportaciones hechas desde la sociología, la antropología y la psicología han ido creando gradualmente la necesidad de una enseñanza individualizada. Además, permiten reconocer a la persona como un ser individual, uno en sí mismo y distinto de los otros; singular, único e irrepetible y, por lo tanto, original y creativo, con capacidad de dar respuestas libres y responsables; abierto a los otros, a la comunicación, al diálogo, a la participación y a la trascendencia; y capaz de asumir posiciones críticas, legitimarse como ser humano, construirse desde su individualidad y darle sentido a su vida en la relación consigo mismo, con el otro y con el entorno. Condiciones éstas que cada educador debe tener en cuenta cada vez que interactúa con una clase.

Desde la singularidad personal, el objetivo de la educación es hacer al ser humano consciente de sus propias potencialidades, oportunidades y limitaciones. El futuro docente ha de comprender e internalizar que el ser humano es original y creativo en la medida de su singularidad. Reconocer a los educandos como personas con capacidades, sentimientos propios, estilos y ritmos de aprendizaje, modos de ser y niveles de desarrollo intelectual y social proporciona al educador la posibilidad de utilizar las estrategias pedagógicas que permitan a cada estudiante el desarrollo de la capacidad creadora de conocimientos.

A la vez que el maestro orienta a los educandos en la construcción del conocimiento, atendiendo a las diferencias individuales, debe realizar una mediación pedagógica que oriente los procesos de reflexión, en relación con su visión de la vida y sus aspiraciones hacia la vida y lo trascendente. Por lo tanto, este docente no sólo ayuda al estudiante a aprender, sino también a que tenga consciencia de la forma como construye el conocimiento y configura una identidad que le permite reconocerse como persona.

Esta orientación y mediación que debería realizar el futuro docente desde el enfoque de la educación para la justicia social, implica utilizar una metodología personalizada. La finalidad de este tipo de metodología es servir de guía y orientación al desarrollo de la personalidad de los estudiantes; y el logro de este objetivo, de acuerdo con autores como Díaz García y Ávila Martínez (2001) y Sevillano (2004), quienes han desarrollado este tipo de metodología, requiere que el profesor, en su quehacer educativo, introduzca acciones dirigidas a:

- Fomentar el diálogo, la participación democrática, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la búsqueda de la verdad en forma participativa.
- Establecer una relación de comprensión y empatía con los estudiantes a nivel individual y cooperativo.
- Reconocer y valorar las potencialidades de los alumnos como seres humanos, identificando las capacidades de cada uno de ellos para propiciar su desarrollo.
- Involucrar al estudiante en forma activa y responsable en la construcción del conocimiento mediante un plan de trabajo y unos objetivos claros y precisos.
- Hacer uso de la tecnología educativa para ayudar en la orientación y desenvolvimiento y desarrollo del proceso de humanizar y personalizar la educación.
- Fomentar, desde las distintas disciplinas del conocimiento, una cultura centrada en los valores que unifique las mentalidades científicas, técnicas y humanísticas que se dan en el centro educativo y en la sociedad en general.
- Facilitar aprendizajes pertinentes enfocados al desarrollo humano con la finalidad de lograr los cambios sociales que exige la sociedad actual.
- Conocer y respetar los estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante.
- Basar la orientación del aprendizaje en el desarrollo de las potencialidades y no en las limitaciones de los estudiantes.
- Reconocer y aceptar que cada estudiante tiene capacidades y posibilidades, y por lo tanto es capaz de aprender con el apoyo de un adulto mediador que lo acompañe y encuentre el método apropiado a sus características cognitivas y emocionales para que pueda aprender a aprender.

En la formación del profesorado adquiere especial relevancia el tener en cuenta a cada estudiante como persona, con características distintas de los demás. Si aceptamos que todos los sujetos son diferentes, tanto en lo físico como en lo psíquico, hemos de aceptar también que aprenden de formas distintas. Desde este punto de vista, la enseñanza, sobre todo la didáctica, debe estructurarse en función de las características individuales de cada educando, teniendo en cuenta los intereses y motivaciones personales, los procesos individuales de aprendizaje y el seguimiento continuo e individualizado de cada estudiante. El aprendizaje es siempre individual, luego se hace indispensable un conocimiento del individuo. Es en el conocimiento de sus posibilidades, oportunidades y limitaciones donde comienza la motivación de la persona para ser, crecer, proyectarse tal como es, sin máscaras ni apariencias, y dejar su huella personal como ciudadano del mundo con responsabilidad social.

Al igual que se pide a los estudiantes de magisterio concebir la educación individualizando al sujeto, es perentorio que los formadores de los futuros docentes lo practiquen en las aulas universitarias y den el ejemplo utilizando estrategias que los profesores en formación puedan aplicar en su futura práctica.

5.2.4. Práctica reflexiva y pedagogía crítica

En el amplio contexto de la educación y la sociedad, estudiosos como Apple (1996) se refieren a “las políticas culturales de educación”, abordándolas desde la importante pregunta ¿cómo de lejos está la escuela de reproducir las ideologías dominantes de la sociedad?

Apple afirma que las teorías de la reproducción apuntan a la forma en que la educación sirve para mantener el *statu quo* de la sociedad, donde las ideologías dominantes aparecen como naturales y legítimas. Toma como ejemplo la noción del currículum nacional de Gran Bretaña, en el que se asume que permanece incrustada una cultura monolítica, ignorando de paso la compleja realidad cultural de las sociedades contemporáneas. En el otro extremo se encuentran las teorías de la resistencia, que se centran en las posibilidades de transformación, enfatizando cómo los aprendices pueden empoderarse para resistir y cambiar la situación de privilegios, las prácticas y el poder de los grupos sociales dominantes de la actualidad.

Para este autor, ambos modelos ofrecen diferentes dimensiones a la pedagogía crítica. La primera provee un lenguaje de crítica para discutir el proceso educacional dominante y la segunda ofrece un lenguaje de posibilidades para promover el cambio.

La pedagogía crítica se centra en el desarrollo de la conciencia crítica individual en relación con las condiciones sociales injustas en que se desenvuelven los individuos, pero también en el desarrollo de un componente colectivo de lucha y compromiso político, para transformar dichas condiciones y crear una sociedad más igualitaria. Este modelo teórico trata de desarrollar en el alumnado la libertad –como componente individual– y la solidaridad –como componente colectivo–, y debe hacerlo tanto en el contexto escolar, educativo, como en el contexto social más amplio –comunidad–. El desarrollo de la conciencia crítica individual se considera un paso previo para la acción colectiva y la transformación social.

La pedagogía tradicional se caracteriza por el hecho de utilizar técnicas y métodos que involucran poco a los estudiantes en la acción pedagógica. Las técnicas que utiliza mayormente son la exposición expositiva y la enseñanza frontal participativa (Raynal y Rieunier, 2010).

La Pedagogía crítica se compromete a la promoción de la justicia social y las posibilidades emancipadoras, ya sea en la sociedad, en el centro educativo o en el aula. La primera cuestión es examinar críticamente cómo las relaciones de poder mediatizan las

políticas educativas, procesos y prácticas. Una vez examinado este objetivo, se debe continuar con la organización de una agenda para el cambio social dentro del sistema educativo.

Si se utiliza la pedagogía crítica, la práctica reflexiva, debe plantearse las distintas situaciones que enfrentan los sistemas educativos y analizar críticamente la realidad social, que repercute en la escuela y en los entes que participan en ella. Creer que la mayoría de los sucesos educativos se producen principalmente en el ámbito escolar, permite considerar a la escuela como una oportunidad para que las personas reelaboren la cultura transmitida y construyan nuevos lenguajes culturales que les permitan resistir relaciones injustas de poder y convertirse en actores políticos que desafían el orden establecido. Para Perrone y Proper (2007) la escuela es un espacio contradictorio, una arena política en disputa, donde se reproduce la ideología de la clase dominante. Por eso, proponen desafiar la dominación a través de las prácticas que se generan por medio de propuestas liberadoras.

De cara al modelo de formación de los futuros profesores que aquí se propone, es fundamental que la pedagogía crítica guíe el proceso de reflexión de las prácticas educativas, tanto a nivel global, como nacional e institucional. Así, se cuestiona la pedagogía tradicional, que aún es ampliamente utilizada en la mayoría de los centros educativos. Esta reflexión se puede aplicar en la formación de profesores y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La práctica reflexiva requiere una conciencia sistemática. Es un proceso deliberado de enmarcar y re-enmarcar las prácticas pedagógicas realizadas dentro de las clases, evaluándolas a la luz de las consecuencias generadas por las acciones, principios democráticos, creencias educacionales y valores que tiene el docente. Como se ha señalado en el Capítulo 3, los constructos cognitivos que tienen los aspirantes a profesores influyen directamente en cómo estos gestionan la clase.

Sin existir aún consenso sobre la definición exacta de práctica reflexiva, Zeichner y Tabachnick (1991) identifican cuatro enfoques para comprenderla:

1. El enfoque académico, que tiene que ver con los contenidos pedagógicos y el conocimiento.
2. El enfoque de eficiencia social, relacionado con las habilidades y técnicas.
3. El enfoque del desarrollo, centrado en el desarrollo natural del aprendiz y en como éste puede determinar las acciones del profesor.
4. El enfoque reconstruccionista, que considera la escuela como una institución social que refleja una sociedad basada en la injusticia de clase, raza y relaciones de género.

Estos enfoques dirigen la reflexión sobre aspectos de las prácticas de enseñanzas tales como la representación del pensamiento de los niños, el contexto social y las estrategias de enseñanza –algunas, incluso, sugeridas por la investigación sobre la

didáctica-; pero ninguno de estos enfoques es suficiente por sí mismo. Por esto, resulta de especial interés el marco que ofrecen estos autores para el análisis de la reflexión de los estudiantes de magisterio.

Zeichner (2001) señala que la reflexión del profesor –tanto en formación como en ejercicio– debiera versar principalmente sobre su práctica, de manera que informase sobre cómo son sus acciones frente a los desafíos diarios: su respuesta a las situaciones de injusticia que se dan en el aula relacionadas con la clase social, etnia, género, preferencia sexual, religión, etc. y su estilo de enseñanza, que influye en la organización de la enseñanza y en la gestión del aula.

La investigación demuestra que los maestros se enfrentan con importantes desafíos en relación a la dimensión práctica de la reflexión. Aunque los estudiantes de profesorado aprecian el valor potencial de la práctica reflexiva en teoría, muchos de ellos eligen no reflejarla en sus prácticas de manera constructiva y crítica (Serafini, 2003, 2001).

Los planteamientos actuales sobre docencia y conocimiento profesional requieren cada vez más profesores que sean “profesionales reflexivos”, capaces de documentar y revisar sus prácticas, escribir y analizar sus diarios, y desplegar una constante mirada crítica sobre lo que hacen.

Según Graucompany, Gómez-Lucas y Perandones, “la formación permanente es un buen recurso para acercar al profesorado hacia un modelo docente reflexivo, indagador y creativo, capaz de responder a su realidad educativa y atender eficazmente a todo el alumnado” (2010, p. 8). Sin embargo, en nuestra opinión esta línea reflexiva es necesario fomentarla ya desde la formación inicial.

5.2.5. La práctica de la investigación-acción en la escuela y el aula

En las últimas décadas ha ido emergiendo una nueva forma de concebir al aprendizaje del profesorado, que tiene la peculiaridad de centrarse en interrogantes sobre cuáles son las fuentes de conocimiento de los docentes, cómo piensan los maestros acerca de su trabajo, y cómo influyen sus percepciones y conocimientos durante su trabajo en el aula (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Esta nueva manera de percibir el desarrollo profesional de los docentes está más ligada a la “construcción de una cultura profesional” que al entrenamiento de destrezas, pretendiendo así generar una labor docente más identificada con prácticas reflexivas. En definitiva, se trata de impulsar “una actitud indagadora sobre la práctica que sea crítica y transformadora, que no solo favorezca mejores resultados de aprendizaje, sino en especial el cambio y la justicia social y el crecimiento individual y colectivo de los docentes” (Cochran-Smith y Lytle, 2003, p. 66). Esta actitud brindaría las bases para constituir un cuerpo docente que genere conocimiento local, para prever su práctica y teorizar sobre ella, interpretando a su vez las investigaciones y las conclusiones de otros.

Si bien es cierto que la indagación sobre la práctica es una estrategia principalmente difundida en la formación permanente, como ya hemos señalado antes, sería altamente productivo comenzar a ejercitar esta práctica desde los inicios de la formación inicial, de modo que la actitud indagatoria pudiera constituirse en un elemento clave en la identidad profesional del futuro docente. Para ello, sería recomendable que los formadores incorporaran estrategias de indagación sobre la práctica durante todo el proceso de formación, alentando así la revisión, crítica y construcción del conocimiento proveniente de la experiencia.

Rompiendo la lógica tradicional del aprendizaje universitario, en la que el estudiante por lo general mantiene un rol pasivo ante un académico que enseña, Guðjónsdóttir et al. (2007) han estructurado un programa con nuevas prácticas de formación docente, estableciendo comunidades de indagación y práctica como una herramienta fundamental para formar profesores inclusivos. En este enfoque interactúan formadores y estudiantes. Estos autores sugieren que los programas de formación docente deben dirigirse a la preparación de educadores que puedan en un futuro construir comunidades de aprendizaje inclusivas centradas en los alumnos y fundamentadas en la apreciación de la diversidad.

La indagación sobre la propia práctica, que es un medio esencial para lograr esta finalidad, debe contar con escenarios auténticos de interacción entre docentes y alumnos que permitan a los participantes reconocer y examinar reflexivamente los aspectos estructurales de la educación, y ofrezcan oportunidades para que los estudiantes de magisterio puedan externalizar y compartir sus reflexiones sobre las estructuras, las acciones y las motivaciones personales, a la vez que transferirlas luego a la práctica.

Los discursos y las acciones generadas a partir de la indagación colaborativa sobre la práctica y de la autoreflexión de los estudiantes permiten la “deconstrucción” de las creencias asentadas sobre lo que significa abordar prácticas pedagógicas inclusivas y generar nuevas preguntas sobre el desarrollo de la justicia social en las escuelas y en las comunidades.

En los últimos años se ha utilizado una amplia variedad de sistemas de indagación del profesional en los programas de formación del profesorado, entre ellos la investigación-acción, la investigación del profesorado y el autoestudio.

En la actualidad, la práctica de la investigación-acción en los programas de formación debe actuar como una fuerza que aliente una mayor justicia social. Es importante que tanto los futuros profesores como sus formadores utilicen esta técnica individualmente, pero también lo es abordarla como un proceso más social o colectivo en los espacios públicos a través de la investigación-acción participativa (Kemmis, 2007). Debe extenderse al ámbito exterior del académico, de modo que implique la participación de todas las personas de la escuela y comunidades que trabajan por la justicia social.

Kenneth Zeichner (2010) revisó innumerables autoestudios de formadores de profesores que promueven una mayor justicia social, con el fin de analizar los aportes de este tipo de investigaciones a la promoción de la igualdad y la justicia. Las siguientes son algunas conclusiones de esta investigación:

- La autoinvestigación de educadores del profesorado es una de las posibilidades para abordar temas de igualdad y de justicia. Esta dinámica sirve para el desarrollo profesional de los formadores de profesores, conduce a un mayor sentimiento de comunidad entre ellos, ayuda a mejorar la enseñanza en las aulas de formación de docentes y, en algunos casos, influye en la promoción de los docentes en su carrera profesional.
- El autoestudio sobre la propia práctica es un tipo de investigación que pretende desarrollar una mayor congruencia entre las creencias declaradas del formador que trabaja por la justicia social y su práctica real de ellas. También puede ayudar a comprender la resistencia del futuro docente a las acciones que realizan los formadores con la intención de ser emancipadoras.
- La investigación para trabajar sobre uno mismo es el autoestudio en el que los formadores de profesores trabajan en la transformación de sus propias actitudes y creencias respecto a la diferencia. Por lo tanto, trasciende el examen de sus prácticas, la conexión que existe entre ellas y las creencias de cada uno.
- El examen crítico de las estructuras institucionales y políticas del trabajo es un autoestudio que permite visualizar cómo las imposiciones del Estado afectan a los formadores de docentes individualmente y como comunidad, y cómo éstos a la vez influyen en su capacidad de mantener una postura crítica respecto a sus programas de formación del profesorado.
- El uso de la investigación-acción durante el prácticum puede contribuir a una mayor justicia social, ya que los futuros profesores pueden resolver distintos conflictos que se generan dentro del aula.

Formadores de profesores, docentes de educación primaria y secundaria, padres, alumnos y miembros de la comunidad educativa deben formar parte de la investigación-acción participativa para hacer frente a los problemas que se producen por la falta de justicia e igualdad, tanto en la escuela como en la comunidad.

La investigación-acción realizada por los educadores de profesores y por quienes quieren trabajar en la enseñanza puede desempeñar un importante papel en el empeño por facilitar el acceso a una vida digna a todos los niños y niñas. Pero también es urgente trabajar para unir mejor los esfuerzos de investigación-acción en la formación del profesorado con los de las personas de otras esferas de la sociedad que comparten la esperanza de construir un mundo más justo y humanitario (Zeichner, 2010).

Por otra parte, Cochran-Smith (2008) considera que las habilidades de observación, de las que habla Freire, son desarrolladas por algunos programas de formación docente a través de la enseñanza de técnicas etnográficas de observación y de

registro de datos. El estudio de casos que se desarrolla dentro de las aulas, por los resultados positivos que trae consigo, se está convirtiendo, cada vez más, en una estrategia de ayuda que contribuye a una mejor educación para la justicia social.

5.3. El prácticum orientado a la justicia social

Tal como requiere la sociedad, la educación superior juega un papel primordial en cuanto a la formación y capacitación del capital humano. Por ello, con el fin de satisfacer las demandas de preparación de los profesionales de la docencia, debe adecuar permanentemente las estructuras curriculares al proceso de cambio y transformación que experimenta el contexto social.

Dentro de estas estructuras curriculares, el prácticum constituye un importante referente de formación en los planes de estudio del nivel universitario, pues es el proceso que sistematiza y articula todos los componentes de la formación inicial docente, a la vez que sirve a la universidad como retroalimentación, ya que permite evaluar las mallas curriculares y, por tanto, perfeccionarlas. Es necesario mejorar la formación inicial que reciben los docentes para que cuando éstos se incorporen al trabajo en el aula puedan responder a los cambios sociales y a las nuevas demandas del mundo actual.

Por otra parte, esta fase de la carrera programada en el currículum ofrece a los aspirantes de profesorado instancias de contacto directo con el hecho educativo, los estudiantes y la dinámica propia de la clase. Además, estimula la elaboración de propuestas de acción y soluciones educativas pertinentes y significativas, abordando colectivamente los problemas emergentes. Para ello, el futuro docente pone en juego sus competencias personales y profesionales.

El prácticum es una etapa relevante dentro de los programas de formación docente, pues da cuenta de las competencias adquiridas por los estudiantes a través del plan de estudio de la carrera, tanto desde el punto de vista de la especialidad como de la formación pedagógica y humana.

Desde el punto de vista pedagógico, es un espacio de aprendizaje que busca desarrollar la capacidad de observación y análisis dentro de un centro educativo en sus diversos ámbitos de acción, promoviendo la reflexión en profundidad de cara a la generación de posturas, convicciones y actitudes personales congruentes con la necesidad de aportar algo a la mejora de la educación.

En esta etapa, el profesor en formación inicia una aproximación gradual y sistemática al trabajo profesional y al proceso de apropiación del rol docente. El prácticum le permite poner en práctica conocimientos y habilidades profesionales que lo habilitan para insertarse con éxito y críticamente en el medio educativo, e implicarse con los objetivos de un compromiso social genuino. Además, ofrece a los estudiantes la oportunidad de ganar experiencia en el ámbito laboral.

En el caso de la presente propuesta de formación, se destaca la importancia de formar profesores para la responsabilidad en la justicia y el cambio. Aunque estas acciones no son sinónimos, indican un camino que seguir para reparar las inequidades que aquejan a los sistemas escolares. Es importante que este enfoque se refleje en el desarrollo de las prácticas profesionales, y no sólo en las asignaturas de la carrera. Para lograr este cometido, Cochran-Smith, Shakman y Barnatt (2006) proponen algunas estrategias de trabajo que se pueden aplicar en la formación del profesorado durante el proceso del prácticum:

- Conocer y reflexionar sobre las propias creencias de los estudiantes,
- participar en experiencias prácticas variadas,
- relatar las experiencias escribiendo en un anecdotario o diario,
- compartir y analizar las experiencias entre los futuros profesores,
- utilizar el diálogo permanente como herramienta, y
- practicar el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo.

Puesto que el proceso de práctica es la instancia en que los profesores en formación, al término de su preparación teórica, ponen en práctica todos los conocimientos adquiridos durante del desarrollo de la carrera, es esencial el acompañamiento a lo largo de todo el proceso. En el caso de los programas de formación docente para la justicia social, algunos investigadores (Grant, 1994; Moore, 2007; Tate, 2001; Zeichner, 2010, entre otros) sugieren que la técnica más efectiva para que los futuros profesores implementen los métodos y contenidos aprendidos es aplicarlos en escuelas que sean diversas –racial, cultural y socialmente–, donde los conocimientos teóricos sobre la importancia de una educación puedan ser en puestos en práctica.

5.3.1. Una práctica cercana a la teoría

Independientemente del país o localidad en el que se encuentren, todas las instituciones que forman docentes incluyen en sus planes de estudio el periodo destinado a la práctica profesional, que en este caso se denomina “prácticum”. Como se ha mencionado anteriormente, esta experiencia ofrece al estudiante la oportunidad de manifestar o movilizar los principios aprendidos en su formación académica (Correa Molina, 2004; Pelpel, 1989; Zeichner, 1996).

Ahora bien, es importante que tanto los formadores como los futuros maestros se planteen si la teoría de la formación del profesorado para la justicia social se corresponde con la práctica.

Los aprendices de profesores han de trabajar, fundamentalmente, en las labores interpretativas, políticas, teóricas, estratégicas y prácticas, para lo cual ha de existir una interacción recíproca entre la teoría y la práctica. Cochran-Smith, Gleeson y Mitchell (2010) proponen seis principios que deben guiar el prácticum de los futuros docentes y

que se han de ver como una forma de enfatizar que la enseñanza práctica se encuentra unida al conocimiento, la interpretación y la ideología de cada persona:

Principio nº 1. Favorecer un trabajo significativo para todos los estudiantes dentro de las comunidades de aprendizaje. Este principio se refiere a trabajar el sentido de la eficacia; mantener altas expectativas académicas para todos los estudiantes; ofrecer oportunidades académicas para el aprendizaje y desarrollo del conocimiento; y fomentar las comunidades de aprendizaje.

Principio nº 2. Construir sobre aquello que los estudiantes "traen" consigo a las escuelas: conocimientos, intereses, recursos culturales y lingüísticos. Este principio se refiere a co-construir el conocimiento con los estudiantes partiendo de sus intereses y preguntas; construir un currículum que incluya contenidos y perspectivas multiculturales e inclusivas, además de contenidos tradicionales; y desarrollar una congruencia cultural y lingüística de interacción que se cuestione los patrones existentes.

Principio nº 3. Enseñar habilidades, eliminar las lagunas. Este principio se refiere a comenzar en la zona de desarrollo próximo de los niños basándose en las habilidades previas; enseñar vinculando la información nueva con los conocimientos previos; y a prestar atención al sentido que los estudiantes dan a lo aprendido.

Principio nº 4. Trabajar con -no en contra- de las individualidades, familias y comunidades. Este principio se refiere a respetar las culturas y las tradiciones culturales familiares; garantizar que los mensajes sobre la etnia y la cultura transmitidos de manera sutil, son coherentes con los que se presentan de forma directa; enmarcar las cuestiones en términos de tensiones entre los valores comunitarios y la crítica social; apoyar y participar en actividades que fortalezcan las comunidades en lugar de huir de determinados barrios, comunidades o grupos raciales culturales.

Principio nº 5. Diversificar los modos de evaluación. Este principio se refiere a enfrentarse de manera crítica a los métodos de evaluación estandarizadas; usar una variedad de técnicas de evaluación de las habilidades de los estudiantes y sus logros.

Principio nº 6. Hacer que el activismo, el poder y la inequidad formen parte del currículum. Este principio se refiere a alentar el pensamiento crítico y el activismo; hablar abiertamente de la igualdad racial y el racismo, la opresión, la inequidad y las ventajas de determinados colectivos e individuos; y trabajar en contra de las consecuencias sociales, organizativas y estructurales de la escolarización y la sociedad, que perpetúan la inequidad.

Actualmente, existen distintos modelos de prácticum para los profesores en formación, tanto en España como a nivel internacional. Las investigaciones no han logrado comprobar si uno es mejor o más efectivo que otro. Sin embargo, cada vez son más las propuestas a favor de iniciar este proceso tempranamente. Son muchas las instituciones que han optado por incluir las prácticas desde el primer año de la carrera.

Guðjónsdóttir et al. (2007) afirman que reflexionar y analizar crítica y constantemente la realidad social en la que ocurre el hecho educativo, es razón suficiente para iniciar tempranamente el contacto de los estudiantes de magisterio con los centros escolares. Estos autores forman parte de la corriente que considera que es necesario dar la posibilidad a los futuros docentes de vivenciar, desde el principio de su formación, la responsabilidad que implica enseñar, sobre todo a niños, en contextos reales y diversos.

El trabajo en escenarios de interacción auténticos permite que los futuros docentes reconozcan y examinen reflexivamente los aspectos estructurales de la educación. A fin de cuentas, uno de los principales objetivos de esta estrategia es que los futuros profesionales de magisterio presten especial atención a las diferentes cuestiones que inciden en el aprendizaje y éxito de los estudiantes, como, por ejemplo, el impacto de las distintas pedagogías –constructivistas, indagatorias, inclusivas, etc.–, la incidencia de las condiciones socioculturales –equidad, acceso, justicia social– y la influencia de los factores sistémicos –escolares, políticos, etc.– (Guðjónsdóttir et al., 2007).

En el caso de optar por un modelo de prácticum de este tipo y con varias etapas a largo de la carrera, lo primordial es definir los objetivos con claridad y una secuencia lógica, hasta llegar a la etapa final del término de la carrera. Las actividades que se deben realizar por parte del estudiante han de estar explícitas en cada una de las fases, y no se pueden dar a conocer sólo en el plan de estudios (Ávalos, 2013). Finalmente, es importante que en las primeras instancias de contacto con la realidad escolar, el estudiante reafirme su verdadera vocación por la enseñanza; de lo contrario puede abandonar a tiempo la carrera.

Si se quiere una práctica cercana a la teoría, tanto las instituciones formadoras como los centros colaboradores deben estar atentos y actuar de común acuerdo al brindar las experiencias de aprendizaje a los futuros docentes. Nunca se ha de olvidar que durante este período el estudiante está en formación, es decir, en modo de aprendizaje, y no en modo de producción (Pelpel, 1989; Zeichner, 1996; Correa Molina, 2004).

Finalmente, es necesario tener en consideración que el aprendizaje del profesor en formación va a depender de las oportunidades que le brinde el centro educativo donde se realiza el prácticum, y de las posibilidades de participación que le permitan los docentes colaboradores. Por esta razón, y con el propósito de realizar un efectivo acompañamiento efectivo, es importante conocer cuáles son los desafíos a los que deben hacer frente los estudiantes en prácticas cada vez que intentan trabajar la justicia social dentro de las aulas y las escuelas (Darling-Hammond, French, García-López, 2002).

5.3.2. Un nuevo modelo de relación entre los centros de prácticas y la Universidad en la formación de maestros

De acuerdo con los cambios sociales nacionales e internacionales, se hace cada vez más necesario establecer una vinculación efectiva con el medio. Justa razón para acercar la

universidad a la realidad escolar. Del mismo modo en que la escuela debe llevar la vida y la cultura al aula, la universidad debe traer la cultura de la escuela a las aulas universitarias donde se forma a los futuros docentes. Para lograrlo debe existir necesariamente una colaboración entre la escuela y las instituciones formadoras de profesores, basada en el trabajo conjunto de los educadores para dar oportunidades de cambio de vida a todos los estudiantes como un elemento vital para la educación en una sociedad democrática (Cochran-Smith et al., 2006).

Tradicionalmente, cuando un estudiante de profesor en formación inicial se dispone a cumplir las funciones durante su práctica profesional, dos formadores asumen el rol de guía. Uno de ellos es el profesor colaborador en el terreno, que lo inicia y acompaña en la realidad del mundo escolar. El otro es el supervisor de las prácticas, formador universitario, que le visita en la escuela y le ayuda a cumplir los objetivos de su práctica. Estos tres actores interactúan durante el desarrollo del proceso del prácticum de acuerdo con sus roles. Éste ha sido el modelo imperante de relación entre los centros y las instituciones formadoras. Muchas veces ni siquiera existe el contacto entre el profesor colaborador y el profesor supervisor. En ocasiones, la lejanía entre ambos mundos se hace insostenible y llega a provocar una reticencia por parte de los profesores y de los colegios a abrir las puertas a los practicantes.

En la actualidad, se hace necesario cambiar este antiguo modelo. Es prioritario otorgar mayores grados de participación por parte de ambas instituciones, de manera que se puedan lograr los mejores resultados. Se debe propiciar un engranaje que permita situar el aprendizaje y la práctica en la confluencia de redes entre escuelas, universidades y estudiantes de magisterio, y establecer una fuerte conexión entre la universidad y las escuelas, y entre los profesores de todos los niveles y las respectivas comunidades (Zeichner, 1996; Darling-Hammond, 2001; Cochran-Smith, 2006; Guðjónsdóttir et al., 2007; Cochran-Smith, Davis y Fries, 2009; Apple 2009; Ávalos, 2013).

La vinculación entre los centros escolares y las instituciones formadoras, y entre los investigadores y académicos y los maestros se torna imprescindible en una formación inicial del profesorado para la responsabilidad, y el cambio social. Es importante contar con un trabajo coordinado entre la Facultad y la escuela, de modo que los profesores apoyen y modelen la pedagogía de la equidad que se requiere para una enseñanza socialmente justa (Cochran-Smith, 2004; Chubbuck, 2010; Krischesky et al., 2011).

Para Apple (2009), los tipos de relaciones que debieran crearse tienen que ser pensados con espíritu crítico y democrático; por lo tanto, se debe definir una colaboración mutua. Algunas instituciones ya se ocupan de este tema. A modo de ejemplo, las universidades de Quebec y de Santiago de Chile forman a los profesores colaboradores de los centros de prácticas mediante cursos programados especialmente para ellos. Otras estrategias son posibles, y cada institución debe diseñar la que mejor se adapte a su contexto.

Las investigadoras Rodríguez Marcos, Esteban, Aranda, Blanchard, Domínguez y otras (2009) rescatan el *coaching* entre iguales, como elemento de los programas de desarrollo profesional del docente. Este modelo consiste es un tipo de relación con los profesores de los centros colaboradores que se basa en “la formación del profesorado en ejercicio en el puesto de trabajo, durante su jornada laboral, e implican dos o más compañeros que recíprocamente, y en plano de igualdad no amenazante, aprenden unos de otros observando entre sí su práctica docente e intercambiando apoyo continuo, acompañamiento, *feedback* y consejo” (Rodríguez Marcos, Esteban, Aranda, et al., 2009, p. 360).

Para finalizar este apartado, conviene resaltar la complejidad del rol de formador en el contexto del practicum, que asume múltiples funciones, tales como convertirse en un guía personal del estudiante al que acompaña durante todo el proceso, ser un nexo entre el centro escolar de práctica y la Facultad, mantener la comunicación expedita con los profesores colaboradores, entre muchas otras, todo ello con la finalidad de que cada futuro docente tenga éxito y una buena experiencia de práctica profesional.

5.3.3. El Aprendizaje-Servicio. Aprender dando un servicio a la comunidad

En el ámbito universitario, es responsabilidad de las instituciones de educación superior formar profesionales sensibles comprometidos, activos y participativos, capaces de responder a las demandas de esta sociedad tan compleja e inequitativa. (Cecchi, 2006).

El Aprendizaje-Servicio [Service-Learning] satisface este objetivo, ya que se trata de una modalidad educativa experiencial e innovadora que vincula el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad y que puede emplearse en cualquier nivel educativo y área de conocimiento. Se trata de “un servicio solidario desarrollado por los estudiantes, destinado a atender necesidades reales y efectivamente sentidas de una comunidad, planificado institucionalmente en forma integrada con el currículo, en función de los aprendizajes de los estudiantes” (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2001).

El ApS es una herramienta poderosa que contribuye al desarrollo de competencias profesionales del docente y mejora el compromiso de los estudiantes con la comunidad y la justicia social (Aramburuzabala y García-Peinado, 2013). No sólo puede usarse en el contexto de cualquier asignatura de los planes de estudios, sino que también puede formar parte del Practicum. De hecho, son muchas las facultades de formación del profesorado que lo incluyen en sus programas de prácticas como una opción que tiene efectos positivos a nivel cognitivo, pero que también supone en muchos casos una experiencia emocional positiva, ya que el aprendizaje-servicio puede aumentar la autoestima, la competencia social y la autoconfianza de los estudiantes (Eyler y Giles, 1999; Osborne, Hammerich y Hensley, 1998).

Diversos autores señalan que cuando los estudiantes, futuros maestros, participan en proyectos de aprendizaje-servicio, desarrollan una visión más realista de la profesión, son más sensibles a las necesidades de sus alumnos, entienden mejor que el aprendizaje social y emocional puede servir para apoyar el aprendizaje académico de los alumnos, y les ayuda a adaptarse y mantenerse dentro de la profesión cuando llegan a maestros (Aramburuzabala y García-Peinado, 2012; Billig y Freeman, 2010; Harwood, Fliss y Goulding, 2006; Vickers, 2007).

A pesar de los efectos positivos de este enfoque pedagógico, en ocasiones los proyectos de aprendizaje-servicio no desarrollan un vínculo entre el servicio y el aprendizaje, perdiendo su potencial para convertir a los estudiantes en agentes de cambio social (ProQuest, 2013). La National Association of Secondary School Principals/Quest [Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias] utiliza un modelo de aprendizaje-servicio crítico, que sirve de guía en la aplicación de los principios del aprendizaje experiencial. Para ello, se ha diseñado un marco de cuatro etapas: (1) la pre-reflexión sobre uno mismo para lograr la claridad política; (2) la inmersión en la teoría social y la teorización; (3) la acción que incluye el diálogo con la organización asociada; y (4) la reflexión crítica para integrar y contextualizar personalmente la experiencia del aprendizaje-servicio.

Además, para que el desarrollo del aprendizaje-servicio crítico sea eficaz, se deben considerar tres áreas cruciales. En primer lugar, este marco debe perfeccionar las habilidades de pensamiento crítico que se transferirán a la vida diaria, sobre todo en áreas de desventaja social. En segundo lugar se debe tener cuidado en fomentar entre los maestros un ambiente de tolerancia y respeto, en lugar de paternalismo o caridad. Y, finalmente, la implementación práctica del marco de trabajo, que se puede realizar por varios caminos. El aprendizaje-servicio es una buena forma de abordar la enseñanza desde una perspectiva amplia, a la vez que anima a los futuros profesores a visualizarse como agentes de cambio. Además, esta metodología se enriquece cuando se trabaja desde la perspectiva de la justicia social, ya que incluye la reflexión sistemática sobre los conceptos de justicia y justicia educativa, equidad y bienestar.

De acuerdo con lo expuesto, el aprendizaje-servicio puede convertirse en una verdadera filosofía de educación, ya que incluye innumerables formas en que los estudiantes pueden realizar servicios a la comunidad y a la sociedad en general; paralelamente a ello, les permite reflexionar sobre lo que hacen. Esta acción refleja la creencia de que la educación debe estar vinculada a una responsabilidad social y que el aprendizaje más efectivo es el que está activamente conectado a la experiencia de un significado de utilidad social (Roche-Oliver, 1998).

El servicio a la comunidad inserto en los programas de formación docente ofrece la posibilidad de desarrollar en los futuros maestros la conciencia, el compromiso social y la sensibilidad producto de la interiorización de las características y necesidades del entorno donde viven y estudian los alumnos, lo cual ayuda a su vez al profesor a comprender mejor a sus estudiantes. Pero, además, contribuye a difundir los principios de solidaridad y

ciudadanía activa, puesto que los futuros maestros que realizan actividades de aprendizaje-servicio son más propensos a utilizar esta metodología con sus estudiantes una vez finalizan sus estudios y trabajan como profesores.

Lo expuesto en este apartado justifica que autores como Lipton (2005), Mitchell (2007) y Moore (2008), se hayan hecho eco de esta estrategia y recomienden su implantación en los programas de formación docente.

5.4. El rol de los formadores de maestros

Durante años, las investigaciones sobre formación inicial docente han puesto en el punto de mira las competencias y responsabilidades que recaen en los formadores de docentes. Los académicos formadores del profesorado juegan un rol muy importante que presenta varios desafíos.

Conviene comenzar por preguntarse qué nociones tienen estos agentes sobre la justicia social, si están preparados para transmitir este nuevo enfoque a sus estudiantes, y si utilizan metodologías específicas para desarrollar o fomentar la justicia social con los estudiantes de magisterio.

El Departamento de Educación de Mills College, en Estados Unidos, se planteó ya este tema en 1988, cuando definió tres ideas fundamentales en la formación de los maestros (1) La investigación y la reflexión sobre la práctica como un elemento esencial para un profesor. (2) El conocimiento de la teoría del desarrollo como camino para comprender a los estudiantes, y (3) La determinación de que los maestros que reciben la formación deben ser agentes de cambio en la escuela.

El trabajo en equipo realizado por estos académicos formadores de docentes, les llevó a desarrollar una teoría basada en seis principios que les ayuda a comprender su propia práctica y sus metas, y les insta a esforzarse por ayudar a los futuros profesores a aprender y a desarrollar competencias que les permitan crear aulas en las que la justicia social, la equidad y el aprendizaje sean una realidad. Los docentes consideran que estos principios les proporcionan un camino para avanzar y generar respuestas razonables y efectivas a las expectativas y desafíos inesperados relacionados con la enseñanza. Estos principios son los siguientes:

1. Enseñar es un acto moral, basado en el cuidado ético.
2. Enseñar es un acto de investigación y reflexión.
3. Aprender es un proceso de desarrollo constructivista.
4. La adquisición de los conocimientos de las asignaturas es esencial.
5. Enseñar es un acto colegiado que requiere colaboración.
6. Enseñar es esencialmente un acto político (Krichesky et al., 2011).

Para realizar su trabajo teniendo en cuenta estos mismos principios, el equipo de Mills College formuló una serie de preguntas para cada uno de ellos, que permite reflexionar y ponerlos en práctica desde el momento de planificar la docencia con los futuros profesores.

Estos principios operan como una filosofía que guía el trabajo de enseñar, y como medios para alcanzar los objetivos y tomar decisiones sobre el currículum, la pedagogía e incluso las estructuras educacionales (Zeichner y Tabachnick, 1991).

5.4.1. Los formadores de maestros y el empoderamiento de la justicia social

En la formación inicial de docentes orientada hacia la justicia social, es esencial la figura del formador, que ha de tener experiencia en afrontar desafíos relacionados con el magisterio. Cochran-Smith et al., (2006) considera que los formadores de docentes han de reflexionar sobre cómo renovar sus prácticas de enseñanza. Urge un cambio de mentalidad y para ello es necesario que puedan pensar y reflexionar sobre cómo crear nuevas visiones.

Es responsabilidad del formador fomentar en los aspirantes la identidad de agente de cambio social, mediante un proceso continuo de aprendizaje y crecimiento como profesionales, a través de:

- La presentación de experiencias, modelos y ejemplos para que los profesores en formación puedan sentirse seguros de cara a efectuar un cambio social más allá del nivel del aula (Moore, 2008).
- La ayuda para desarrollar una firme identidad como profesor, con un fuerte sentido crítico y un compromiso con la justicia social, con el fin de revertir las tendencias y corrientes en la educación a los marginados (Brighouse, 1994; Lynn, 2000).

Un formador para la justicia social debe participar en actividades de reflexión profesional en las que se analicen las dificultades que presentan, tanto los aspirantes a magisterio como los propios académicos formadores. Desde el punto de vista de Sharon Chubbuck (2010), lo ideal es mantener un diálogo abierto y permanente entre los profesores y la comunidad de formación del profesorado para trabajar en la conceptualización de una enseñanza para la justicia social que tenga como base la equidad y la creencia de que “todos los niños pueden aprender”. De esta manera, se podrá difundir entre los maestros en formación, para que ellos, a su vez, la asuman frente a los estudiantes de sus futuras aulas.

Las investigaciones realizadas por Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oyler y Sonu (2009) dejan ver que los maestros enfrentan una serie de dificultades al aplicar los programas de justicia social en sus aulas debido, entre otras razones, a la escasa conexión que perciben entre sus concepciones y su práctica docente. Según estas autoras, estos

conflictos son inevitables, y para afrontarlos proponen algunas recomendaciones sobre la forma en que los educadores de docentes pueden preparar a los futuros profesores en el incierto viaje de la enseñanza para la justicia social. Estas recomendaciones son las siguientes:

- Hacer explícitas las dificultades para enseñar desde el enfoque de la justicia social.
- Brindar oportunidades a los futuros profesores para practicar y desarrollar la habilidad del pensamiento reflexivo.
- Explorar los recursos disponibles desde las aulas de formación docente para la inclusión de planteamientos sociales reconstruccionistas en los planes de estudio.

Diversos estudios realizados por formadores de docentes, como Zeichner, Chubbuck, Cochran-Smith y Darling-Hammond, acerca de cómo enseñar la justicia social, coinciden en que es fundamental utilizar la investigación-acción, tanto dentro de aulas universitarias como en los centros educativos durante el prácticum.

Una práctica habitual en los programas de formación del profesorado para la justicia social consiste en trabajar con los estudiantes de magisterio en la elaboración de unidades didácticas de distintas asignaturas, en las que definan metodologías y estrategias de aprendizaje que desarrollen la justicia social dentro del aula. Esta tarea parte de la base de que todos los niños pueden aprender, y tiene como condición que han de demostrar que todos los niños consiguen aprender, respetando los distintos estilos de aprendizaje.

5.4.2. Análisis de la formación de los formadores de maestros

La expresión “formador de educadores” adquirió un nuevo sentido en el año 1971 gracias a la aportación de la ley francesa sobre la “formación continua o capacitación en las empresas”. A partir de esta fecha, universidades, empresa, gabinetes y otros tipos de entidades públicas y privadas examinan sus necesidades de formación desde la perspectiva de la demanda social, y desde la posibilidad de poder satisfacerlas.

Desde entonces, la expresión “formación de educadores” dejó de ser dominio exclusivo de la formación de los docentes (profesores, maestros) destinados al sistema educativo tradicional, para incluir además la formación de “todos” los profesores (privados, públicos, interinos, permanentes), capaces de conducir las acciones de formación en el seno de cualquier entidad.

Antes de 1971 los profesores se formaban en las “escuelas normales” o no se formaban en absoluto. Con la ley sobre la formación continua o profesional se hizo necesario formar educadores, lo que implica poner en marcha con urgencia un sistema de formación de formadores puesto que en el futuro todas las empresas tendrían necesidad

de ellos. Este hecho tuvo consecuencias importantes en la formación de maestros que ejercen el magisterio en medios institucionales.

De acuerdo con Kennet Zeichner (2010), los educadores universitarios de maestros deben servir a los intereses de todos los alumnos y alumnas de todo tipo de escuelas, aunque especialmente de las públicas. Para esto, hay de que asegurarse de que cualquiera que sea el programa, estructura o ente patrocinadora, cumpla los requisitos y comprendan los componentes necesarios para preparar a los profesores que han de enseñar con éxito a alumnos cada día más diversos.

Tanto los formadores de profesores como las instituciones formadoras han de realizar una serie de acciones para responder al clima escéptico existente acerca del trabajo docente. Dentro de este abanico de acciones, Kennet Zeichner (2010) pone énfasis en cuatro: (1) trabajar para reenmarcar el debate sobre los programas de formación tradicionales frente a los alternativos; (2) ampliar los objetivos de la formación del profesor más allá de las calificaciones y logros que se obtienen en las pruebas estandarizadas, para lo cual es necesario superar la visión del docente como mero transmisor de conocimientos; (3) cambiar el centro de gravedad de los programas de formación del profesorado, de manera que las conexiones entre universidades, escuelas y comunidades sean más sólidas y menos jerárquicas en la preparación de los docentes; y (4) tomarse la formación del profesorado de manera seria y responsable o abandonarla definitivamente.

Además de los profesores académicos universitarios como formadores, existen también aquellos docentes que pertenecen a los centros educativos, reconocidos como “colaboradores”, quienes juegan un papel fundamental en este proceso, ya que deben acompañar, guiar, retroalimentar y evaluar a los aspirantes, proporcionando a la vez, las experiencias educativas necesarias para completar su formación. En este caso, los profesores colaboradores se transforman en un pilar insustituible dentro del plan de formación de magisterio.

Un profesor colaborador puede llegar a convertirse en un formador de profesores para la justicia social, pero para ello, debe cumplir con las siguientes características:

- Ser un profesor competente, capaz de enseñar desde sus conocimientos, experiencias y forma de ser, tal como se demanda a un formador de docentes (Zeichner, 2010).
- Tener en cuenta que se enseña a adultos que serán profesores y no a adolescentes. Esto tiene consecuencias en cuanto al tipo de relación que se debe establecer entre el formador y sus estudiantes. Su objetivo debe ser formar profesores reflexivos y con iniciativa, y no meros ejecutores. Es fundamental que haya coherencia entre lo que se enseña y cómo se enseña (Aramburuzabala y Vega, 2010).
- Manifestar un conocimiento profundo de temas específicos de la formación de profesores, tales como el plan de formación, la observación y evaluación crítica

de la actividad docente; la organización y gestión de las secuencias de micro-enseñanza, y la enseñanza de las técnicas de observación y auto-evaluación (Chubuck, 2010).

Lo anterior exige del futuro formador de profesores un dominio de técnicas específicas, diferentes de las que utiliza habitualmente el profesor.

Como conclusión, un formador de profesores es en primer lugar un buen educador y por lo tanto un buen maestro en su disciplina que, además, domina las técnicas de animación, sabe preparar y organizar una lección, tiene buena relación con los alumnos y manifiesta curiosidad ante los problemas pedagógicos.

5.4.3. Las prácticas pedagógicas de los formadores que facilitan la enseñanza de la justicia social

A pesar de la vaguedad que en general caracteriza a la literatura sobre la educación sobre la justicia social, es posible identificar una serie de metas y prácticas que se repiten en las publicaciones sobre los programas de formación del profesorado. De acuerdo con estas, la meta principal del plan de formación docente debe tener en cuenta los contextos sociales, organizacionales e intelectuales para aprender a enseñar la justicia social. Para Cochran-Smith et al., (2006) es importante que los profesores en formación sean acompañados, durante el prácticum por los tutores con experiencia en los desafíos que implica formar al profesorado.

En la actualidad muchos formadores de profesorado se sienten comprometidos con los postulados de la justicia social, lo que les ha motivado a incluir en las planificaciones de sus clases el desarrollo de interesantes experiencias con los estudiantes de magisterio integrando contenidos y/o prácticas de justicia social. Por ejemplo, Felisa Moore (2008) realizó una investigación, con los estudiantes de profesorado para explorar el desarrollo de su identidad como profesores y su capacidad de efectuar un cambio social positivo en el aula. Los resultados de su estudio sugieren que los futuros profesores desarrollan una imagen positiva de sí mismos como docentes, logran verse como agentes de cambio y definir cómo podría trabajar la justicia social con los educandos de su clase. Para ellos la justicia social es entendida como el desarrollo de un ambiente propicio que facilite el aprendizaje de todos los estudiantes y brinde una educación de calidad (Moore, 2007).

Parecida a ésta es la experiencia llevada a cabo por Tate (2001), en la que el desafío de los aspirantes a profesores es identificarse con su rol de profesor de ciencias en aulas urbanas y posicionarse como un agente de cambio social. Atendiendo a los postulados de la justicia social, los resultados esperados eran que todos los niños de la clase debían tener la posibilidad de lograr los objetivos de aprendizaje planteados para la clase de ciencias. Tal como se esperaba, la experiencia significó para estos aspirantes

desarrollar un fuerte sentido social y la efectiva identificación como agente de cambio como profesores de ciencias.

Por su parte Mark Boylan (2009) describe la experiencia de un grupo de futuros profesores de matemáticas que trabajan la interacción entre la justicia social, la emocionalidad y la enseñanza de las matemáticas. Para ello utilizan una metodología que implica una variedad de actividades interactivas destinadas a promover el compromiso personal y de grupo y a estimular la reflexión a través del diálogo sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. Los resultados no dejaron de sorprender a los aspirantes, al comprobar que los niños realmente aprendían matemáticas cuando se dialogaba de manera afectiva con ellos sobre sus dificultades con los contenidos de la clase, ya que se sentían comprometidos con su propio aprendizaje.

El estudio llevado a cabo por Agarwal et al., (2009) consiste en un seguimiento a tres profesores de primaria en su primer trabajo como docentes. La investigación explora la manera en que éstos incluyen la justicia social dentro de sus proyectos docentes y de sus prácticas de enseñanza. Durante la experiencia, los adolescentes discuten y manifiestan las dificultades a las que como maestros tienen que hacer frente al aplicar los programas de justicia social, debido a la escasa conexión que perciben entre sus concepciones y su práctica.

Otra interesante experiencia de un modelo de aproximación a la formación para la justicia social es la realizada por Kerim Gündogdu (2010), cuyo objetivo era medir el efecto que producía en las actitudes de los futuros profesores hacia los derechos humanos el uso de métodos y materiales constructivistas en su docencia. Al finalizar el curso, al comparar las actitudes con el grupo que actuó como piloto, comprobó que las actitudes frente a los temas tratados con la metodología constructivista habían dado los resultados esperados; es decir, logró desarrollar actitudes socialmente más sensibles.

En síntesis, es importante que los programas de formación del profesorado para la justicia social entreguen a los futuros profesores las herramientas prácticas que necesitan para transformar sus buenas intenciones en acciones efectivas. Y aunque se sabe que el panorama no está exento de dificultades, los educadores de docentes tienen la responsabilidad de preparar a los futuros profesores para el incierto viaje de la enseñanza por la justicia social.

5.4.4. Los formadores y la práctica de la reflexión crítica pedagógica al servicio de la justicia social

La indagación surge de la reflexión, y para que el futuro maestro experimente este proceso, necesita del acompañamiento de otro educador. Por tanto, los académicos formadores de los futuros maestros se transforman en un elemento de gran importancia en la preparación del profesorado (Boylan, 2009; Agarwal et al., 2009; Chubbuck, 2010). El rol del formador es clave en la tarea de conducir las posibilidades de problematización de la realidad y de reflexión.

Lamentablemente, la realidad, muestra que las prácticas pedagógicas de las escuelas de magisterio siguen reproduciendo la distancia entre la vida real y el conocimiento escolar. Revertir esta realidad significa comprender que en las aulas universitarias no hay solamente estudiantes, sino personas que deben ser preparadas para liderar los procesos sociales de innovación y que, a su vez, han de ser capaces de diseñar sus propios procesos de formación que les ayuden a crecer integralmente (Pérez Gómez, 1995).

Por otra parte, las opresiones e injusticias relacionadas con las clases sociales, raza, género y otras marcas de diferencias se encuentran arraigadas tanto en las instituciones y estructuras de la sociedad como en las mentes de los individuos. Es aquí donde cobra importancia el diálogo reflexivo entre la comunidad de formación de profesores (Chubbuck, 2010). Sobre todo, como se ha señalado en el Capítulo 3, el trabajo sistemático de reflexión que debe realizarse sobre las creencias y concepciones de la educación que traen consigo los estudiantes de magisterio.

Los formadores de docentes deben desarrollar la conciencia social crítica y reflexiva, abordar las diferencias sociales y el compromiso con la educación para la justicia social con aquellos futuros maestros que quieren y desean "hacer la diferencia" y contribuir en la creación de una nueva sociedad (Whitehead, 2007). El marco individual y estructural es una fuente de información que puede iluminar los contenidos y las estrategias que podrían usar los formadores para la enseñanza de la justicia social.

Lograr que los futuros docentes comprendan que frente a los significados de construcción social, se debe actuar "con los otros" y no "sobre los otros" y, en el mundo real, no en el imaginario o hipotético. Bunge (1985, citado en Sáenz del Castillo, 2009) piensa que la experiencia y la razón deben ser utilizadas como elementos convergentes en la construcción de los conceptos. Esto incluye desarrollar un componente de participación que aliente a los profesores en formación a convertirse en verdaderos agentes de cambio, que les permita actuar dentro y fuera de la escuela para combatir las injusticias presentes en la sociedad.

En la formación docente, el desarrollo de la conciencia social crítica depende tanto de la enseñanza directa acerca de los efectos de las prácticas discriminatorias como del recuerdo y el análisis de la experiencia personal. El desafío para los formadores de profesorado es elaborar un programa dinámico y reflexivo que abarque más contenidos sobre las diferencias sociales, y abordar de forma explícita las creencias de los futuros profesores sobre el trato que deben dar a sus estudiantes como individuos e iguales (Whitehead, 2007).

Para la investigadora Kay Whitehead (2007), es importante guiar a los profesores en formación que se encuentran en la etapa del prácticum. Para ello propone como metodología completar un cuaderno de bitácora personal, donde los futuros maestros vayan escribiendo las reflexiones sobre sus experiencias del trabajo con los escolares, dentro y fuera de las aulas, su relación directa con los estudiantes, su inserción en el

centro y su relación con todos los actores de la entidad educativa, las discusiones sobre la cultura del individualismo que existe en la sociedad actual y las reflexiones para hacerle frente. Estos escritos reflexivos deben ser realizados durante todo el proceso, desde antes de su inicio y hasta la finalización.

Esta autora piensa que la primera tarea que se debe realizar con los estudiantes de magisterio es reflexionar sobre por qué eligieron ser profesores. Los estudiantes tienen que responder las interrogantes acerca de cuáles han sido sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas, qué saben sobre el fin de la educación y cuál es su relación con la justicia social.

La segunda tarea para los estudiantes es el uso de la indagación para diagnosticar la realidad en la que se desenvuelven dentro del centro; adquirir un profundo conocimiento sobre los educandos, visualizando sus diferencias sociales individuales. Este trabajo les permitirá reconocer que la mayoría de las veces la clase social, la raza, el género y la etnia pueden llegar a determinar la vida actual y futura de los niños y jóvenes.

El propósito de la práctica de la reflexión es la transformación y liberación de los individuos, y comprende una interacción continua y dinámica entre la adquisición del conocimiento, la reflexión profunda y la acción (Joram, 2007). Esta práctica se puede dar en dos niveles, el intrapersonal y el extrapersonal. El nivel intrapersonal contiene el autoconocimiento, la autorreflexión crítica y las acciones para transformarse a uno mismo como líder para la justicia social. En tanto que el nivel extrapersonal incluye el conocimiento y comprensión de las cuestiones sistémicas de la justicia social, reflejando en esos cuestionamientos la realización de acciones concretas en esa dirección.

En concordancia con lo expuesto, la práctica de la reflexión crítica pedagógica debe estar presente, tanto en el desarrollo del programa de formación docente, como a lo largo de la etapa del prácticum. Los formadores han de tener la conciencia clara de que están preparando maestros socialmente justos, que deben convertirse en agentes de cambio, y comprometerse con aprendizajes que apunten al desarrollo de las actitudes, las competencias básicas, los conocimientos y los valores necesarios para construir sociedades cada vez más democráticas y justas.

De acuerdo con este supuesto, la formación docente para la justicia social tiene que, necesariamente, incluir entre sus fines el desarrollo del pensamiento crítico, la adquisición de un conocimiento conectado con los problemas y situaciones del mundo real, la comprensión de distintas perspectivas que coexisten en el sistema escolar, un trabajo reflexivo sobre las propias creencias y contra los prejuicios, y la participación productiva en discusiones interculturales, entre otros (Cochran-Smith, Gleeson y Mitchell, 2010).

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1

MARCO METODOLÓGICO

"El profesor debe ser
ante todo, y toda la vida un investigador".

(Gabriel Salazar, 2006)

1

La literatura revisada para llevar a cabo esta investigación ha dejado claro que la enseñanza de la justicia social en las aulas universitarias, donde son formados los futuros docentes, es un tema que, hasta este momento, ha sido escasamente abordado en los países occidentales. Los estudios que existen no se centran directamente en la justicia social, sino en aspectos relacionados con ésta tales como las necesidades de apoyo educativo, la integración, inclusividad, atención a la diversidad, multiculturalidad e interculturalidad, entre otros.

Desde este punto de vista, el propósito de esta investigación es *identificar si la formación docente inicial (FDI) aborda la justicia social y de qué manera se trabaja dentro de las aulas universitarias*. Para ello, se indaga en seis universidades españolas sobre los planes de estudio y guías de aprendizaje de la formación del Grado de Magisterio de Educación Primaria, y sobre la opinión que tienen los estudiantes de magisterio y sus profesores acerca de la formación para la justicia social.

Dada la naturaleza de esta investigación, se ha recurrido a un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo. En el enfoque cualitativo se realizan dos estudios independientes entre sí, ya que el análisis documental de los planes de estudio de la FDI y de las guías de aprendizaje corresponde al curso 2014-2015. En tanto que las entrevistas a los formadores fueron realizadas en el año 2011-2012.

El estudio de enfoque cuantitativo, dirigido a conocer la opinión de los estudiantes sobre su formación para la justicia social, se basa en las respuestas obtenidas a través de un cuestionario aplicado a los estudiantes del último año de estudios de magisterio en el curso 2011-2012.

A continuación se presentan de manera separada los objetivos que se plantean en esta investigación.

1.1. Objetivos específicos del enfoque cualitativo

Del objetivo general planteado en esta investigación, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los planes de formación inicial del Grado de Educación Primaria en seis universidades españolas.

- Analizar guías de aprendizaje de asignaturas que abordan temáticas relacionadas con la justicia social.
- Conocer la opinión de los profesores de magisterio sobre la formación universitaria para la justicia social.

1.2. Objetivos específicos del enfoque cuantitativo

- Conocer las características de la formación universitaria del Grado de Magisterio de Educación Primaria.
- Identificar las creencias y prejuicios que tienen los estudiantes de magisterio respecto a la educación y los educandos.
- Conocer el grado de identificación que tienen los aspirantes a maestros con su profesión y la ética docente.
- Obtener información sobre el reconocimiento de las prácticas metodológicas que apoyan la justicia social por parte de los estudiantes.
- Conocer las motivaciones de los aspirantes a maestros para estudiar el Grado de Magisterio.
- Determinar los desafíos de la Facultad para mejorar el Grado de Magisterio de Educación Primaria.

1.3. Metodología

Como se ha señalado anteriormente, para el logro de los objetivos propuestos en la presente investigación se ha utilizado un paradigma mixto con dos estudios complementarios, uno desde el enfoque cualitativo y otro desde el enfoque cuantitativo.

El uso de los métodos mixtos en investigaciones permite lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno que se estudia, formular el planteamiento del problema con mayor claridad, producir datos variados mediante la multiplicidad de observaciones que se realiza, potenciar la creatividad teórica por medio de procedimientos críticos de valoración, efectuar indagaciones más dinámicas y realizar una mejor explotación de los datos. Además, esta elección se ajusta a los objetivos del estudio, ya que:

Los métodos de análisis mixtos, es decir, de datos cuantitativos y cualitativos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección de datos cualitativos y cuantitativos así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008, p. 568).

Las modalidades del enfoque mixto pueden ser por diseño de dos etapas, enfoque dominante o principal, diseños en paralelo o diseños mixtos complejos. En esta investigación se ha llevado a cabo la modalidad del enfoque mixto de dos etapas, puesto

que la aplicación de instrumentos de recolección de la información se ha realizado de forma simultánea; a continuación, al realizar el análisis de los datos, tanto los cuantitativos como los cualitativos se han ido complementando, utilizando los conceptos base de la investigación. La complementación de los datos se ha dado durante el proceso de interpretación y análisis de los resultados obtenidos en ambas instancias y emanados de los instrumentos de recolección de información aplicados.

Por otra parte, la combinación entre los enfoques cuantitativos y cualitativos puede darse en varios niveles. Puede ir desde cualificar los datos cuantitativos hasta cuantificar los datos cualitativos, incorporándose así ambos enfoques en una investigación (Greene y Caracelli, 1989; citado en Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2008).

El enfoque cualitativo es una estrategia que permite observar y reflexionar sistemáticamente sobre la realidad educativa en un momento determinado; se caracteriza por ser un proceso que utiliza la recopilación de datos sin medición numérica y por definir las preguntas de investigación durante el proceso de interpretación de los datos (Hernández Sampieri, et al., 2008). Los métodos de recolección de la información consisten en obtener los puntos de vista o perspectivas de los participantes, para lo cual usa técnicas como la observación, las entrevistas, la revisión de documentos, el grupo de discusión y las historias de vida, entre otras. Según Corbetta (2006), el enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, por lo tanto no existe manipulación ni estimulación respecto de la realidad.

Una variante de la investigación científica dentro del enfoque cualitativo es la de tipo documental, que se constituye en una estrategia que permite observar y reflexionar sistemáticamente sobre realidades –teóricas o no– usando para ello diferentes tipos de documentos. Indaga, interpreta, presenta datos e informaciones sobre un tema determinado de cualquier ciencia, utilizando para ello un análisis metódico; su finalidad es obtener resultados que puedan servir de base para el desarrollo de la creación científica. Para llevar a cabo este tipo de estudio, se realiza una intensa, y rigurosa búsqueda de información bibliográfica. De esta forma la información obtenida se somete a procesos rigurosos de síntesis y análisis de datos.

El objeto de estudio de la documentación radica en reunir, organizar, proporcionar y recuperar una vasta información, rápida y eficazmente, sobre un determinado tema. "La documentación es precisamente el conjunto de actividades que tienen por objeto asegurar el acceso a estas fuentes y llevar a quienes las utilizan al flujo de la información" (Meyriat, 1973; citado en De la Torre y Navarro, 1990, p. 95).

El estudio de la documentación consiste en "la colección y conservación, clasificación y selección, difusión y utilización de cualquier información" (De la Torre y Navarro 1990, pp. 95-96). El objeto que maneja es el documento en su más amplia aceptación; esto es, todo lo que informa, da testimonio o aporta la prueba de algo. La recolección de estos datos es estrictamente bibliográfica y también proveniente de

páginas electrónicas. La finalidad de la documentación radica en proporcionar información seleccionada en el menor tiempo posible; el método que utiliza es semejante al de la bibliotecología.

En este caso se ha trabajado con referencias bibliográficas de tipo electrónico, con la finalidad de realizar el estudio de los programas y guías de aprendizaje de cada universidad participante. Se han organizado los datos esenciales, sintetizándolos para informar sobre lo más relevante de este estudio.

El enfoque cuantitativo, por su parte, utiliza la recopilación de los datos para comprobar las hipótesis planteadas en una investigación, y se basa en la medición numérica y análisis estadístico para, de esta manera, llegar a establecer patrones de comportamiento (Hernández-Sampieri, et al., 2006). En este caso, se debe plantear un problema de estudio concreto y delimitado, donde las preguntas de investigación son cuestiones específicas. Para la obtención de resultados, se recolectan principalmente datos numéricos, fenómenos o participantes que se estudian y analizan mediante procedimientos estadísticos.

Según lo expuesto, el diseño de esta parte de la investigación corresponde a un estudio exploratorio no experimental y descriptivo.

Exploratorio, ya que tiene como objetivo familiarizarse con un tema desconocido, en este caso la justicia social en la formación docente inicial. De acuerdo con Naghi Namakforoosh (2001) la idea principal de este tipo de estudios es obtener un conocimiento más amplio respecto al problema planteado.

No experimental, porque no hay manejo ni modificación de variables de investigación.

Descriptivo, ya que su finalidad es el análisis de cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes y, además, pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre algunos conceptos o variables; en este caso sobre la justicia social en la formación docente inicial en los estudios de magisterio en Educación Primaria.

Se ha elegido la investigación cualitativa y la cuantitativa ex-post facto, ambas de tipo descriptivo.

Ex-post facto, porque estudia de manera retrospectiva el fenómeno en cuestión. Leedy (1993) lo define como un proceso inverso a la investigación experimental. Algunas características de este tipo de investigación son las siguientes: respeta el fenómeno tal y como se produce; no trata de controlar las condiciones de producción del fenómeno o las variables; es aplicable a las ciencias sociales y a las ciencias humanas. Estudia dos o más grupos diferentes y busca qué es lo que produce la diferencia para establecer la relación

causa-efecto. En este caso, no hay control de variables ni de las condiciones en que se produce el estudio que se lleva a cabo.

1.4. Categorías y subcategorías

Las categorías de estudio se encuentran definidas por el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. Se establecieron en total 2 categorías para el análisis documental, 6 para la entrevista de los profesores y 6 para el cuestionario de los estudiantes. (Véase Tabla II.1.1)

Tabla II.1.1. — Categorías y Subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Asignaturas que se ofertan relacionadas con la justicia social	<ul style="list-style-type: none"> - Número de asignaturas teóricas que abordan temáticas de justicia social - Número de asignaturas de prácticum - Número de asignaturas de investigación - Número de asignaturas de segundo idioma
2. Guías de Aprendizaje de las asignaturas seleccionadas que abordan temas de justicia social	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre - Objetivos - Contenidos - Metodologías
3. Características de la formación universitaria de la Facultad	<ul style="list-style-type: none"> - Meta principal - Concepción curricular - Selección de los estudiantes que ingresan al Grado de magisterio
4. Perfil del futuro profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades - Valores - Vocación - Agente de cambio social
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
5. Prácticas y metodologías que favorecen la justicia social	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologías didácticas - Prácticas docentes que favorecen para la enseñanza de la justicia social
6. Selección de los centros de prácticum	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinación entre la Universidad y los centros - Perfil de los centros de práctica - Perfil de los profesores colaboradores

Continuación *Tabla II.1.1.*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
7. Ventajas de estudiar en la Facultad	- Ventajas que presenta la Facultad para realizar estudios - Sello de identidad institucional
8. Desafíos de la Facultad para mejorar la FDI	- Desafíos para mejorar la FDI
9. Características de la formación universitaria recibida	- Formación recibida en relación a la justicia social - Prácticas pedagógicas de los formadores
10. Constructos previos de los estudiantes de magisterio	- Creencias sobre las diferencias de los educandos - prejuicios y discriminación negativa hacia los alumnos
11. Profesión y ética docente	- Rol del docente actual - Ética y valores del docente
12. Prácticas para la justicia social	- Atención a la diversidad de la clase - Prácticas docentes que favorecen la justicia social
13. Motivaciones para estudiar magisterio	- Razones de la elección del Grado de Magisterio de Educación Primaria. - La vocación de maestro
14. Sugerencias para mejorar el grado de magisterio	- Sugerencias para mejorar la formación del Grado de magisterio

Fuente: elaboración propia

Las categorías presentadas fueron pre-determinadas para este estudio; sin embargo quedó abierta la posibilidad de que otras surgieran en el curso de la investigación.

1.5. Participantes

Para la selección de los participantes se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Las universidades de España, en lo posible de distintas Autonomías, que cuentan con Facultades o escuelas que forman profesores y que aceptaron la aplicación de los instrumentos a sus estudiantes y profesores.
- El nivel en que se encuentran los estudiantes. En caso de magisterio, se consideró el tercer año de Diplomatura o Grado. Estos grupos fueron elegidos por la cercanía que tienen los estudiantes con el campo laboral a través del prácticum.

- El profesorado universitario de los futuros maestros, de preferencia aquel que impartían asignaturas de didáctica o pedagógicas y que se encontraban relacionados con el prácticum.
- El tiempo real con que se contó para realizar el trabajo de campo, ya que tuvo que hacerse de acuerdo con el calendario académico de cada centro de estudio.

1.5.1. Participantes en la investigación cualitativa

Quienes participaron activamente en el estudio cualitativo fueron 29 profesores formadores de maestros. Los datos de identificación de los participantes en las entrevistas se presentan por variables y categorías en la siguiente tabla:

Tabla II.1.2. — Características de los formadores de profesores entrevistados

VARIABLES	CATEGORÍAS	NÚMERO	%
1. Género	Femenino	14	48
	Masculino	15	52
2. Edad	30 - 39 años	2	7
	40 - 49 años	14	48
	50 - 59 años	11	38
	60 y más años	2	7
3. Títulos	Diplomatura	5	17,9
	Licenciatura	25	86,2
	Máster	5	17,9
	Doctorado	21	72,4
4. Años de docencia universitaria en formación inicial	1 a 5 años	4	14,3
	6 - 10 años	7	25
	11 - 15 años	7	25
	16 - 20 años	5	17,8
	21 - 25 años	1	3,6
	31 - 40 años	4	14,3
5. Universidad de trabajo	Universidad Pública Autónoma de Barcelona	5	17,9
	Universidad Pública Autónoma de Madrid	4	14,3
	Universidad Pública Santiago de Compostela	7	25
	Universidad Pública Zaragoza sede Huesca	5	17,9
	La Inmaculada Concepción (Privada) adscrita a la Universidad de Granada	4	14,3
	Universidad Pública de Valladolid sede Segovia	4	14,3

Continuación Tabla II.1.2.

VARIABLES	CATEGORÍAS	NÚMERO	%
6. Años de permanencia en la facultad	1 a 9 años	9	31
	10 -14 años	11	38
	15 -19 años	3	10,3
	20 -25 años	2	7
	26 -38 años y más	4	14,3
7. Categoría académica	Profesor Titular de universidad	14	48,3
	Profesor Asociado	8	24,1
	Profesor Asistente de Doctor	2	6,9
	Profesor Contratado Doctor	4	13,8
	Profesor investigador post doctoral	1	3,4
8. Titulaciones en las que trabaja	Magisterio de educación Primaria	7	24,1
	Magisterio de Educación Infantil	9	31
	Magisterio de Educación Primaria e Infantil	8	27,6
	Licenciatura de Humanidades	2	6,9
	Máster de Humanidades	1	3,4
	Máster de Investigación en Ciencias Sociales y Educación	1	3,4
	Máster de Secundaria	1	3,4
9. Horas de contrato	Tiempo completo	12	41
	Tiempo parcial	6	21
	Por horas	11	38
10. Asignaturas que enseña	Didáctica General y Didácticas específicas	13	44,8
	Investigación Educativa	5	17,2
	Currículo	3	10,3
	Sociedad de la Información, Tecnologías.	2	6,9
	Teoría y Política de la Educación	6	20,7
	Organización Escolar	4	13,8
	Educación Intercultural	1	3,4
	Educación para la Paz y la Igualdad	2	6,9
	Formación Profesional	1	3,4
	Psicología de la Educación	5	17,2
	Educación Física, Juegos y Deportes	6	20,7
	Música	4	13,8
	Historia y Ciencias Sociales	9	31
	Laboratorio Escolar	1	3,4
	Educación Medioambiental	1	3,4

Fuente: elaboración propia

1.5.2. Participantes de la investigación cuantitativa

Los participantes del estudio que completaron el cuestionario fueron los estudiantes del último curso de Grado o Diplomatura de magisterio de Educación Primaria. El total de los estudiantes a quienes les ha sido aplicado el cuestionario es 511, y corresponden a cinco universidades. Las tablas siguientes muestran la distribución de los aspirantes a maestros según la Universidad donde estudian, el género y el rango de edad.

Tabla II.1.3. — Distribución de la muestra según el centro de estudios

UNIVERSIDAD	Nº ESTUDIANTES	%
Universidad Autónoma de Barcelona	75	15
Universidad Autónoma de Madrid	110	21,5
Universidad de Zaragoza. Sede Huesca	98	19
Centro de Magisterio La Inmaculada adscrita a la Universidad de Granada	100	19,5
Universidad de Valladolid. Sede Segovia	128	25
<i>Fuente: elaboración propia</i>	511	100

Tabla II.1.4. — Distribución de la muestra según género

HOMBRE O MUJER					
	Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	347	67,9	67,9	67,9
	Hombre	164	32,1	32,1	100,0
	Total	511	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Tabla II.1.5. — Distribución de la muestra según rango de edad

EDAD DEL ESTUDIANTE					
	Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	19 - 24 años	436	85,3	85,3	85,3
	25 - 30 años	60	11,7	11,7	97,1
	31 y 36 años	15	2,9	2,9	100,0

EDAD DEL ESTUDIANTE					
	Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	19 - 24 años	436	85,3	85,3	85,3
	25 - 30 años	60	11,7	11,7	97,1
	31 y 36 años	15	2,9	2,9	100,0
	Total	511	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

1.6. Instrumentos de recogida de datos

La recogida de los datos se realizó a través de entrevistas semi-estructuradas a los profesores y un cuestionario con escala tipo Likert para los estudiantes.

Tanto los guiones de las entrevistas como el cuestionario fueron validados por juicio de expertos. Además, para el cuestionario se realizó una validación estadística y aplicación a dos grupos piloto.

1.6.1. Elaboración de los instrumentos

La elaboración de los instrumentos de medición tuvo varias etapas. En los siguientes apartados se describirá su proceso de construcción.

1.6.1.1. Diseño del cuestionario de opinión para los estudiantes de magisterio

Se seleccionó el cuestionario como instrumento para conocer la opinión que tienen los estudiantes de magisterio acerca de su formación profesional para la justicia social. Además, fue concebido para ser aplicado en distintas universidades españolas, a estudiantes que cursan tercer año de Diplomatura o Grado de Magisterio. Se piensa que estos estudiantes, que están iniciando el prácticum y próximos a salir del centro de estudios, pueden referirse con mayor propiedad y conocimiento a la formación recibida y declarar si se sienten preparados para hacer frente a la tarea de enseñar en las aulas escolares, caracterizadas por la diversidad; si se ven a sí mismos como agentes del cambio social; y si se sienten con las suficientes competencias como para ejercer la profesión de maestro y poner en práctica la teoría desarrollada y aprendida durante el tiempo de permanencia en su centro de estudios superiores.

El diseño inicial del cuestionario fue realizado a partir de un estudio en profundidad previo sobre el tema de justicia social y el papel que este concepto juega actualmente en la educación, sus características y los actos concretos en que se manifiesta. Se ha considerado, además, la literatura revisada, especialmente de aquellos países en los

que existen planes de formación inicial docente enfocados hacia la justicia social, tales como Estados Unidos, Canadá, Australia y Brasil. Estos son países líderes en el campo de las investigaciones científicas sobre la formación de los estudiantes de magisterio acerca de este tema. Además, en estos países se trabaja la justicia social dentro de las aulas universitarias. Sin embargo, no ha sido posible encontrar ningún instrumento que pudiese ser revisado y adaptado para poder aplicarse y recoger datos para esta tesis doctoral. Por esa razón, hubo que construir el instrumento.

Para realizar dicho instrumento se eligió el cuestionario con escala tipo Likert, por poseer la propiedad de no tener respuestas correctas o incorrectas, sino que los resultados son de valoración entre lo positivo y lo negativo; en este caso, se ha medido el grado de acuerdo o de desacuerdo que establecen los estudiantes respecto a las afirmaciones presentadas en el citado instrumento.

La escala tipo Likert fue desarrollada por Rensis Likert a principios de los años treinta, aunque se sigue utilizando ampliamente. Para Hernández-Sampieri et al., “Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se le administra” (2008, p. 263). Las afirmaciones califican al objeto de actitud que se mide y debe expresar sólo una relación lógica. Además, estas aseveraciones pueden tener una dirección favorable positiva o desfavorable negativa, dato importante que hay que considerar en el momento de codificar las alternativas de respuestas; cuando es positiva, quiere decir que la tendencia de respuesta emitida por el sujeto es favorable. Por tanto, aquellas respuestas que impliquen estar más de acuerdo deben llevar una puntuación mayor.

En este tipo de cuestionarios las alternativas de respuestas o escala son cinco e indican el grado de acuerdo que el sujeto manifiesta con la afirmación. A cada alternativa se le asigna un número. En este caso la escala construida es: Muy en desacuerdo = 1, En desacuerdo = 2, Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3, De acuerdo = 4 y Muy de acuerdo = 5. Quien responde debe marcar sólo una opción, pues si alguien marca dos o más opciones, el dato es inválido.

1.6.1.2. Formulación de las categorías del cuestionario

Se establecieron 6 categorías para este cuestionario, a partir de resultados y conclusiones de investigaciones mencionadas en la primera parte de la tesis, y de las preguntas de investigación planteadas en este estudio. Las categorías seleccionadas son las siguientes:

CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA RECIBIDA

Esta categoría se encuentra descrita en el capítulo 4, que se refiere a los modelos de formación docente inicial, las características, perfil y rol del docente en la sociedad de hoy, relación profesor-alumno, metodologías aprendidas, entre otras. Por lo tanto,

pretende, por una parte, medir la opinión que manifiestan los estudiantes por la calidad de la formación recibida en su respectivo centro de estudio o Facultad. Y por otra parte, la satisfacción con las prácticas docentes que realizan en las clases los profesores de magisterio.

CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS DIFERENCIAS DE LOS EDUCANDOS.

Esta segunda categoría se relaciona con las temáticas tratadas en el Capítulo 3 sobre las creencias, valores y experiencias personales que tienen los futuros maestros respecto a las diferencias de los estudiantes y al proceso educativo, y que influyen en gran medida en cómo van a afrontar la enseñanza con sus futuros educandos. Según la literatura revisada, la reflexión crítica pedagógica permanente debiera ser una de las tareas primordiales en la formación inicial de magisterio, durante todo el desarrollo de la carrera. Esta categoría indaga en las creencias personales y prejuicios que traen consigo los futuros maestros que actualmente (año 2011-2012) se forman en las aulas de distintas universidades de España.

PROFESIÓN Y ÉTICA DOCENTE

La importancia de los aspectos éticos de esta profesión se encuentra íntimamente ligada a la forma de ser y actuar de las personas. En este sentido, los hechos concretos y la literatura demuestran la alta valoración ética que tiene la mayoría de los que ejercen la profesión docente. Este tema se ha desarrollado ampliamente en el tercer capítulo. En esta categoría se mide el grado de acuerdo y desacuerdo que manifiestan los futuros maestros sobre su rol formador en la sociedad actual, la ética y los valores que practica.

PRÁCTICAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL.

La fundamentación teórica que sustenta esta categoría se desarrolla en el Capítulo 1, donde se presenta el concepto de justicia social a través de la historia; y en el Capítulo 2, que trata la relación que tiene la justicia social con la educación y cómo ésta relación se puede desarrollar en la formación de los futuros docentes. También se sustenta en el Capítulo 4 en el que se presentan ideas concretas para trabajar la diversidad, la equidad y la justicia social, cuya finalidad es mejorar la vida de todas las personas. En esta categoría se recoge información sobre la preparación para la atención a la diversidad y el conocimiento de las prácticas que favorecen la justicia social en las aulas.

MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR MAGISTERIO

La profesión docente no cuenta con el debido reconocimiento social, a pesar del pleno acuerdo en es importante para el desarrollo de los pueblos. Por tanto, son diversas las carrera mueve diferentes motivaciones de quienes deciden estudiarla. Este tópico se encuentra ampliamente desarrollado en Capítulo 3 de teoría de esta investigación, en donde se indaga sobre los requisitos de reclutamiento y quiénes eligen ser maestro en la actualidad. En esta categoría se intenta conocer, por una parte, las razones que han tenido

para realizar estudios de magisterio, las expectativas de insertarse en el medio laboral, y por otra, la importancia que le brindan al componente de la vocación, tema desarrollado también en el Capítulo 3.

DESAFÍOS DE LA CARRERA

Los sistemas educativos en todo el mundo están en permanente cambio y, como se ha reflexionado ampliamente en esta tesis, tratan de responder a las nuevas sociedades que se van forjando. La formación docente enfrenta este reto cada vez que se produce un cambio social profundo. Esta categoría pretende recoger las sugerencias de los estudiantes que se encuentran en la última etapa de sus estudios, para mejorar la formación docente inicial y las prácticas organizativas de la Facultad en la que se forman.

1.6.1.3. Construcción del cuestionario de opinión

El cuestionario para estudiantes de magisterio se confeccionó con una escala tipo Likert, desde su primera versión. Para ello, se revisaron más de 300 ítems o afirmaciones que se referían a la educación multicultural, discriminación, atención a la diversidad, prejuicios y creencias, y ética profesional. Cabe destacar que no se encontraron afirmaciones que se refirieran específicamente a la justicia social, excepto algunas preguntas en la literatura anglosajona que se tradujeron y adaptaron para el logro del objetivo del cuestionario.

De los ítems recopilados se seleccionaron 80, que se revisaron, analizaron y adaptaron para construir la primera parte del instrumento, que incluye preguntas cerradas. Los ítems son clasificados en cuatro de las categorías señaladas en el apartado anterior.

Para las respuestas que deben emitir los estudiantes, se optó por medir el grado de desacuerdo o acuerdo, cuyos rangos son: 1 = Muy en Desacuerdo, 2 = En Desacuerdo, 3 = Ni en Desacuerdo ni de Acuerdo, 4 = De Acuerdo y 5 = Muy de Acuerdo. El estudiante debe responder seleccionando sólo una de las alternativas señaladas, que van desde el número menor, tendencia negativa al número mayor de tendencia positiva.

El cuestionario también contiene cuatro preguntas abiertas elaboradas para dar respuestas breves. Éstas se refieren al interés por los estudios de magisterio, la vocación, expectativas de desarrollo profesional y, finalmente, sugerencias para la mejora de la formación docente en su facultad. La finalidad de estas preguntas es obtener información y contrastar estas respuestas con algunas de las emitidas en las secciones de respuesta cerrada del cuestionario. Estas preguntas se han clasificado en dos categorías.

1.6.1.4. Validación del cuestionario

La validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente las variables que pretende medir. Kerlinguer plantea la siguiente cuestión respecto a la validez “¿Está usted midiendo lo que usted cree que está midiendo? Si es así, su medida es válida; si no, no lo es” (1979, p. 138).

La validez es un concepto del cual se tienen tres tipos de evidencia, la relacionada con el contenido, con el criterio y con el constructo (Wiersma, 1986; Gronlund, 1985; citados en Hernández-Sampieri et al, 1996). En este caso, la validez de contenido se refiere al dominio específico de los temas que aborda el cuestionario elaborado, ya que en él se incluyen todas las temáticas tratadas en el marco teórico sobre la formación docente inicial y los postulados de la justicia social. La validez de criterio se basa en que los resultados obtenidos se relacionan con el momento de finalización de estudios de los jóvenes en los grupos piloto y, posteriormente, de las muestras del estudio, en el mismo año académico (2011-2012). Finalmente, en relación con la validez de constructo, en este estudio la variable que se mide está en relación con el marco teórico planteado de acuerdo con las teorías de la justicia social y su vinculación con la educación y con la formación docente inicial.

El cuestionario construido se sometió a la correspondiente validación por juicio de expertos, por los resultados de la aplicación del primer grupo piloto y por consideraciones estadísticas. Finalmente, se aplicó a un segundo grupo piloto, esta vez compuesto por 143 estudiantes de Máster de profesorado en tres de las universidades que participaron en este estudio.

1.6.1.4.1. Validación por expertos

Una vez que se construyó la primera versión del cuestionario, se sometió a revisión de expertos, en este caso por parte de una profesora Doctora en Ciencias de la Educación, una académica formadora de maestros de educación infantil y dos compañeras y un compañero investigadores doctorandos, todos ellos pertenecientes al Grupo de Investigación Cambio educativo para la justicia social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid. Las aportaciones para mejorar el instrumento se refieren a los siguientes aspectos:

- Adaptación de palabras al vocabulario propio de España; redacción y comprensión de las afirmaciones.
- Verificación de que las afirmaciones que componen el cuestionario miden lo que pretenden medir.
- Revisión de que existe congruencia entre las afirmaciones y los contenidos abordados en el marco teórico.
- Revisión del lenguaje, apropiado al nivel de la población de estudio.

- Revisión de un diseño adecuado, con las instrucciones claras y precisas.
- Corrección de aspectos gráficos de acuerdo con el formato diseñado.

Una vez realizadas las revisiones y modificaciones sugeridas por los expertos, se elaboró un formato final del cuestionario para proceder a la aplicación con la primera muestra piloto. El primer instrumento constaba de 80 afirmaciones, siempre conservando las seis categorías de estudio planteadas.

1.6.1.4.2. Validación por grupos piloto

Se procedió a aplicar el instrumento en el mes de abril de 2011 a un grupo de estudiantes de Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria (Mención de Orientación), de la Universidad Autónoma de Madrid. El total del grupo suma 21 personas (18 mujeres y 3 hombres). Posteriormente se realizó la revisión y análisis de los resultados obtenidos de la aplicación al grupo piloto. Los estudiantes que contestaron el cuestionario piloto realizaron los siguientes aportes:

- Dificultad para contestar los ítems 13, 23, 24, 32, 46, 60, 64, 80. Estos ítems fueron eliminados.
- En las preguntas abiertas se sugirieron algunas modificaciones como: En la pregunta A, cambiar la palabra “carrera” por “máster” o “magisterio”.
- En la pregunta C, referida a si cree tener vocación, la mayoría respondió sí o no, sin informar sobre el por qué. Se incluyó entonces, en esta misma pregunta el *¿cómo lo sabes?* De esta manera, se esperaba tener respuestas con mayor fundamento en el momento del análisis.
- Se eliminaron los siguientes ítems por diversos motivos, tales como respuestas erróneas, anotaciones de dudas, etc.: 2, 3, 4, 5, 11, 17, 20, 21, 25, 28, 34, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 57, 63, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 78.

El nuevo instrumento o cuestionario final mantuvo el diseño del test piloto y varió, respecto a la primera versión, en que las preguntas cerradas disminuyeron a 40. (Véase Anexo número).

1.6.1.4.3. Validación estadística

Una vez finalizada la estructura del cuestionario de opinión, se realizó el análisis factorial usando el programa estadístico SPSS. 17.0. El análisis permitió identificar ocho factores, reagrupando los 12 anteriormente planteados por la investigadora.

Junto a la validez del instrumento, tratado anteriormente, se debe comprobar la fiabilidad de éste, término que se refiere también a constatar que el cuestionario elaborado mide realmente lo que pretende medir.

La fiabilidad de un instrumento de medición es determinada por medio de variadas técnicas y procedimientos. “Todos utilizan fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad que oscilan entre 0 y 1. Donde un coeficiente 0 significa nula confiabilidad y 1 representa un máximo de confiabilidad” (Hernández-Sampieri et al., 2008, p. 252).

Para verificar la fiabilidad del cuestionario, los datos de la planilla Excel se trasladaron al Software SPSS. 17.0 para calcular el Alfa de Cronbach, la media, la varianza y covarianza de todos los elementos. Se tomaron en general las variables de medida y las 40 afirmaciones.

El análisis de fiabilidad permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que componen las escalas. El procedimiento análisis de fiabilidad calcula un número de medidas de fiabilidad de escala que se utilizan normalmente y también proporciona información sobre las relaciones entre elementos individuales de la escala. Además, permite determinar el grado en que los elementos del cuestionario se relacionan entre sí, obtener un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto e identificar elementos problemáticos que deberían ser excluidos de la escala.

El Alfa de Cronbach obtenida en la aplicación del cuestionario al primer grupo piloto fue de 0,750, que es bastante alta ya que es cercana al 1, que es la máxima fiabilidad que puede alcanzar un instrumento. Véase la tabla II.1.5

Tabla II.1.6. — Alfa de Cronbach aplicada a la primera muestra piloto

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
0,750	0,809	40

Fuente: Base de datos en SPSS

La nueva versión consta de 40 afirmaciones y es revisada por una Doctora de la Facultad de Formación del Profesorado y dos compañeros doctorandos.

Posteriormente, en esta última versión del cuestionario se ajustaron las preguntas abiertas para la aplicación a la segunda muestra piloto, compuesta por 143 estudiantes de máster de profesorado de tres de las universidades del estudio (UAB, UAM y USC).

En este caso los estudiantes hicieron alusión a los términos que se empleaban en la sección de las preguntas abiertas. En esta versión no se eliminaron afirmaciones. Los

resultados obtenidos de las respuestas cerradas se sometieron a la prueba de fiabilidad en el software SPSS. 17.0. El índice de fiabilidad obtenido se puede apreciar en la Tabla II.1.6

Tabla II.1.7. — Alfa de Cronbach aplicada al segundo grupo piloto

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
0,84	0,823	40

Fuente: Base de datos en SPSS

En este caso se observa que el índice de fiabilidad representado por el Alfa de Cronbach aumenta en 34 puntos con relación a la anterior muestra piloto y se acerca mucho más al 1, que representa la fiabilidad máxima.

Los resultados obtenidos de los dos grupos piloto a quienes se les aplicó el cuestionario, permiten concluir que la fiabilidad que posee este instrumento es bastante alta, puesto que los coeficientes son muy cercanos al 1.

Tabla II.1.8. — Alfa de Cronbach de resultados de la muestra de estudio

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Nº de elementos
0,843	0,861	40

Fuente: Base de datos en SPSS

Como se puede observar, el Alfa de Cronbach calculada con los resultados de la muestra de la investigación, presenta un aumento de 59 puntos en relación con el segundo grupo piloto, en tanto que en relación con el primero la diferencia aumenta en 93 puntos. Se ratifica que la fiabilidad es alta y que los resultados obtenidos en las respuestas de los tres grupos mantienen la tendencia positiva.

Después de la validación y del análisis estadístico realizado se procedió a elaborar el cuestionario final, que sirvió de instrumento de recolección de la información de los estudiantes de magisterio, a quienes se les aplicó.

1.6.1.5. Cuestionario final

El cuestionario final consta de dos partes. La primera, de respuestas cerradas, comprende las 40 afirmaciones que se clasifican en cuatro categorías. La segunda parte, de respuesta abierta; comprende dos categorías y tres subcategorías. Las categorías se corresponden con los objetivos de estudio de este cuestionario. En total suman seis categorías y 11 subcategorías. En la tabla II.1.8 se presenta la descripción de las categorías y subcategorías.

Tabla II.1.9. — Descripción de las categorías y subcategorías del cuestionario

CATEGORÍA 1	DESCRIPCIÓN
Características de la formación universitaria recibida	Modelo de formación enfocado en la justicia social, que desarrolla un plan de estudios, programas y contenidos en un periodo mínimo de tres años lectivos.
SUBCATEGORÍAS	
Formación recibida	La Facultad imparte una formación académica y profesional acorde con las necesidades de justicia social que manifiesta la sociedad actual.
Prácticas docentes de los formadores de maestros.	Prácticas pedagógicas de justicia social que emplean los formadores de maestros dentro de las aulas universitarias (técnicas y metodologías acorde a los principios de la inclusión educativa, relaciones profesor-alumno, entre otras).
CATEGORÍA 2	DESCRIPCIÓN
Creencias sobre las diferencias de los estudiantes	Concepciones pedagógicas, basadas en su experiencia escolar, que tienen los estudiantes, previo a su ingreso a las escuelas de magisterio.
SUBCATEGORÍAS	
Creencias sobre las diferencias de los estudiantes	Creencias y concepciones de los estudiantes de magisterio, sobre cómo se deben abordar las necesidades educativas de apoyo especiales, de los escolares dentro de la clase.
Discriminación negativa	Pensamientos y actitudes hacia las minorías o las personas diferentes, basados en algún prejuicio o subjetividad.

Continuación Tabla II.1.9. — Descripción de las categorías y subcategorías del cuestionario

CATEGORÍA 3	DESCRIPCIÓN
Profesión y ética docente	Actividad personal puesta al servicio y en beneficio de los demás, impulsada desde la propia vocación y dignidad humana. Enseñanza con el ejemplo, modelo de congruencia entre el decir y actuar.
SUBCATEGORÍAS	
Rol del docente actual.	Papel que desempeña el docente como agente de cambio social, como líder generador y facilitador del aprendizaje, con experticia en pedagogía y el conocimiento de la materia que imparte.
Ética y valores del docente	Compromiso que debe tener todo educador, implícita o explícitamente con un conjunto de valores y creencias que le sirven de guía en su actuar cotidiano.
CATEGORÍA 4	DESCRIPCIÓN
Prácticas para la justicia social	Creación de ambientes de aprendizaje que apoyan a todos los estudiantes, considerando sus diferencias, a aprender, con la convicción de que cada uno de ellos tiene derecho a una educación de calidad.
SUBCATEGORÍAS	
Atención a la diversidad de la clase.	Conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades educativas especiales, temporales o permanentes del alumnado que lo requiera.
Prácticas que favorecen la justicia social	Creación de ambientes propicios para el aprendizaje y preparación de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, considerando sus diferencias.
CATEGORÍA 5	DESCRIPCIÓN
Motivaciones para estudiar magisterio	Los propósitos que han conducido a elegir y realizar acciones frente a la alternativa de estudiar la carrera profesional de magisterio, realizando los esfuerzos necesarios orientados a conseguir los objetivos planteados.
SUBCATEGORÍAS	
Razones de elección del grado de magisterio	Motivación, objetivos y expectativas que han influido en la decisión de elegir estudios de docencia.
Importancia de la vocación en el magisterio	Posición personal frente al tema de la vocación para realizar estudios de magisterio y ejercer la profesión docente.
CATEGORÍA 6	DESCRIPCIÓN
Desafíos de la carrera	Retos que se le presenta a la Facultad o Centro de formación de magisterio para mejorar la calidad de la preparación de los futuros docentes.
SUBCATEGORÍA	
Sugerencias para mejorar la formación de magisterio.	Comentarios en relación con los cambios que debiera hacer la Facultad en pos de la mejora de la formación docente inicial.

Fuente: elaboración propia

Para realizar la interpretación y análisis de los datos obtenidos del cuestionario de opinión aplicado a los estudiantes de magisterio de universidades españolas, se ha elaborado una tabla de especificaciones. (Véase la Tabla II.4.2, en el capítulo 4 de esta segunda parte de la tesis).

A continuación, se detalla la construcción de la entrevista semi-estructurada destinada para aplicar a los profesores formadores de docentes.

1.6.2. Diseño de la entrevista

Para realizar la recogida y estructuración de la información por parte de los académicos formadores de maestros, se procede a diseñar un instrumento pertinente para ello, una entrevista semi-estructurada. El proceso de dicha elaboración contempló algunas etapas específicas, que a continuación se detallan:

Una de las estrategias para recoger información y su posterior análisis cualitativo es la entrevista semi-estructurada, ya que por un lado el entrevistador realiza una guía de la temática y subtemas que desea abordar con el entrevistado. Es un valioso instrumento que permite un encuentro cara a cara entre ambos participantes. Además, la información que la gente entrega en las entrevistas puede conducir a ver las cosas de manera diferente de como la puede observar directamente quien realiza el estudio.

El diseño de la entrevista semi-estructurada es realizado para lograr el segundo objetivo de esta tesis doctoral, una entrevista que recoja la opinión que tienen los formadores de estudiantes de magisterio sobre la justicia social y cómo introducen y desarrollan este concepto dentro de sus clases. Este instrumento ha sido pensado con la finalidad de ser aplicado a profesores formadores de futuros maestros en distintas universidades de España que cuenten con una Facultad de Formación de Profesorado o de Ciencias de la Educación que instruyan en magisterio para la educación primaria e infantil.

1.6.2.1. Descripción del guion y categorías de la entrevista

La “entrevista semi-estructurada” se diseñó con el fin de recoger información de los profesores de magisterio sobre las siguientes categorías: profesión docente, y modelo de formación docente inicial, prácticas metodológicas que favorecen la justicia social, y educación para la justicia social y atención a la diversidad. Para ello, se elaboró una *guía de entrevista* que contiene un conjunto de preguntas relacionadas con dichas categorías.

Este tipo de guía responde a la necesidad de tener un mínimo de estructuración para poder, posteriormente, explotar los datos recogidos; y de esta forma, reducir o suprimir la posible dispersión del relato que hace el entrevistado. Véase la Tabla II.2.10 que se presenta a continuación:

Tabla II.1.10. — Guía de entrevista

PROFESIÓN DOCENTE Y MODELO DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	PRÁCTICAS METODOLÓGICAS QUE FAVORECEN LA JUSTICIA SOCIAL.	FORMACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.
<p>Perfil del futuro profesor basado en:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Criterio de admisión para los futuros docentes. -La formación pedagógica. -El enfoque metodológico empleado. -La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. <p>Desarrollo de habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cognitivas: conocimiento amplio de la disciplina. - Procedimentales: utilización de metodologías novedosas. - Personales: creencias y actitudes hacia la diversidad y bajos resultados. - Sociales: relaciones interpersonales, asociadas a la capacidad de colaborar con otras personas e incorporarse a un equipo de trabajo. <p>Participación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación en el trabajo diario del profesor de aquellos valores, actitudes y estrategias que se espera que el futuro docente desarrolle en su practicum y futuro laboral. - Reflexión sobre el problema de la vocación. - Formación coherente con la Justicia Social para los futuros docentes. - Oportunidades de los futuros docentes para practicar y desarrollar la habilidad del pensamiento reflexivo y crítico. - Análisis de las dificultades de aprendizaje, coherente con las premisas de una educación para la justicia social. - Desarrollo de entornos educativos socialmente justos para brindar una vivencia pedagógica diferente. - Identidad profesional con su rol de maestro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Forma de abordar explícitamente la justicia social en sus clases. -Concepción y atención a la diversidad. -Conciencia de ser un agente de cambio social. -Plan de estudios inclusivo e integrador. -Cercanía entre la teoría y la práctica. -Coordinación entre Universidad y centros de prácticum. -Perfil de los centros de prácticum. -Perfil del profesor colaborador de los centros. -Lo que hay que mejorar para enfocar la educación hacia la justicia social. -Enseñanza para hacer adaptaciones curriculares.

Fuente: elaboración propia

Los tres temas principales o categorías de estudio se han dividido en seis subcategorías con la intención de delimitar de mejor manera la información que se desea recopilar en el transcurso de la conversación con el entrevistado. De esta manera, se asegura que los temas clave explorados sean los mismos para todos los entrevistados que formaron parte en la investigación. Las categorías, subcategorías y su descripción se presentan a continuación en la tabla que sigue:

Tabla II.1.11. —Categorías de estudio relacionadas con la entrevista a los profesores

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Formación universitaria FDI.	1.1 Características de la formación inicial de magisterio de la facultad	Intenta saber si existe alguna meta principal en el plan de formación inicial de magisterio, que sea común y conocida por todos los profesores que allí se desempeñan, conocer si existe un determinado enfoque metodológico propuesto por la facultad para trabajar en las aulas o, si cada profesor es libre de trabajar con cualquiera y, por último, identificar los mecanismos de selección empleados para seleccionar a los estudiantes de magisterio.
	1.2 Características del practicum	Identificación de perfiles de centros de prácticum que reciben a los estudiantes; perfiles de profesor colaborador que sirva de guía a los estudiantes: tipos de coordinación con los centros por parte de la Facultad; y conocer los mecanismos de selección del centro de prácticum.
	1.3 Ventajas de la facultad para realizar estudios	Se desea saber si existe algún sello de identidad institucional; cuáles son las ventajas que actúan como motivación para realizar los estudios de magisterio en la Facultad.
	1.4 Desafíos para la formación inicial de magisterio.	Conocer los desafíos futuros que se ha planteado la Facultad y la Institución, respecto a mejorar la formación inicial de maestros.
2. Prácticas metodológicas que favorecen la justicia social.	2.1 Prácticas metodológicas	Se espera encontrar, a través del relato de los formadores si existe alguna noción de la justicia social, entre los formadores de maestros; las prácticas que favorecen la enseñanza de la justicia social en el aula. Si se practica con frecuencia la reflexión sobre la propia práctica. Por otra parte, saber de qué manera los profesores consideran estos elementos de justicia social en sus clases.
3. Formación para la justicia social	3.1. Perfil del futuro maestro.	Se intenta identificar el tipo de valores, habilidades, conocimientos y competencias que los formadores consideran importante desarrollar en sus estudiantes de magisterio, la percepción que tienen respecto a la vocación que manifiestan tener los futuros maestros, la importancia que ellos le atribuyen a la vocación y por último, si se forma a los futuros docentes como agentes de cambio social.

Fuente: elaboración propia

Por último, para interpretar la información recogida de los entrevistados se construyó una tabla en la que se especifican y se hace corresponder los objetivos, categorías y número de preguntas. (Véase la Tabla II.3.1, en el capítulo 3 de esta segunda parte de la tesis)

1.6.2.2 Validación de la Entrevista

La “entrevista semi-estructurada” se concibió para ser aplicada a los profesores de magisterio que imparten clases a los mismos estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario de opinión, con el fin de poder obtener información que se pudiera contrastar entre ellos. El instrumento se sometió a validación de expertos para realizar la revisión correspondiente.

1.6.2.3 Revisión de la entrevista

El instrumento, en fase de construcción, se presentó a una experta en educación para la justicia social y metodóloga, que lo revisó e hizo observaciones en cuanto a que los temas abordados en la entrevista fuesen acorde con el marco teórico y con el objeto de la investigación y, por supuesto, que el lenguaje utilizado fuera el apropiado para la muestra con la que se trabajaría. Posteriormente, se solicitó a un miembro del grupo de investigación GICE que revisara el lenguaje y esquema de la entrevista. Con las acotaciones realizadas, específicamente respecto al lenguaje utilizado, se realizaron las modificaciones y se aplicó a una estudiante de doctorado con la finalidad de elaborar el instrumento final.

Se acotaron los temas de la guía de la entrevista y se sometió nuevamente a revisión por parte de la experta en educación para la justicia social y metodóloga. De esta manera, el instrumento final quedó listo para ser utilizado.

1.6.2.4 Entrevista semi-estructurada final

La “entrevista semi-estructurada” se aplicó a los profesores que imparten clases de formación docente inicial en seis universidades de España. La mayoría impartía clases a los estudiantes de magisterio que contestaron el cuestionario.

El formato final del Instrumento “entrevista semi-estructurada” quedó estructurado en dos partes, la primera reúne los datos de identificación del entrevistado y el objetivo, en tanto que la segunda contiene 14 preguntas abiertas. distribuidas en las seis subcategorías anteriormente mencionadas.

Los datos de identificación incluidos son el género, edad, títulos académicos que posee el docente, asignaturas que imparte en magisterio, titulaciones de formación docente inicial que tiene, años de experiencia en programas de formación de magisterio inicial de educación primaria e infantil, años de permanencia en la facultad y categoría docente en la institución.

El objetivo de este instrumento es conocer la opinión que tienen los profesores universitarios sobre la formación para la justicia social que realizan con los estudiantes de magisterio en su facultad, y cuáles son sus prácticas de enseñanza para desarrollarla.

Las preguntas se refieren a tres grandes temáticas (1) Profesión docente y modelo de formación docente inicial, (2) Prácticas metodológicas que favorecen la justicia social y (3) Educación para la justicia social y atención a la diversidad. Éstas se clasifican en seis categorías distintas que se detallan a continuación:

- A. Características de la formación universitaria
 - 1. ¿Cuál es la meta más importante del plan de formación del profesorado actual en esta Facultad?
 - 2. ¿Cuál es la concepción curricular que tiene la Facultad?
 - 3. ¿Existe conciencia sobre el rol del profesor respecto a la justicia social –inclusión, atención a la diversidad– y la calidad del aprendizaje?
- B. Perfil del futuro profesor
 - 4. ¿Existe algún tipo de selección de los estudiantes que ingresan al Grado de magisterio? ¿En qué consiste?
 - 5. ¿Cuáles son las habilidades que debe poseer y desarrollar el aspirante a profesor?
 - 6. ¿Cree que la mayoría de los estudiantes eligen la profesión por vocación? ¿Por qué?
 - 7. ¿Qué importancia tiene para usted la vocación?
- C. Prácticas metodológicas
 - 8. ¿Considera que los estudiantes aprenden las suficientes metodologías para realizar una enseñanza de calidad?
 - 9. ¿Cuáles cree que son las prácticas docentes que favorecen la justicia social?
 - 10. ¿De qué manera enseña la justicia social a los futuros docentes?
- D. Selección de los centros de práctica
 - 11. ¿Existe algún tipo de coordinación entre la Universidad y los centros de prácticum?
 - 12. ¿Qué criterios utilizan para seleccionar los centros para el prácticum, o existe algún perfil de estos centros?
 - 13. ¿Existe algún perfil para seleccionar a los profesores colaboradores de los centros de práctica?
- E. Ventajas de estudiar en esta la Facultad
 - 14. ¿Cuál es la diferencia de estudiar magisterio en esta Universidad? ¿Que la hace distinta?
 - 15. ¿Existe algún sello de identidad que distinga a esta Facultad de otra?,
- F. Desafíos para la formación inicial de magisterio
 - 16. ¿Cuáles son los desafíos para mejorar la formación inicial de magisterio?

1.7. Aplicación de los instrumentos de recogida de datos

Para recoger los datos de los estudiantes se utilizó un cuestionario con escala tipo Likert que mide la opinión sobre la formación recibida que apunte a la justicia social, expresada en grado de acuerdo o de desacuerdo. Este instrumento se elaboró especialmente para los estudiantes de magisterio. Para la recolección de los datos de los profesores de magisterio, se realizó un estudio etnográfico para el que se diseñó una entrevista semi-estructurada que se realizaría en 20-30 minutos. Ésta se grabó con la autorización de los entrevistados.

Para llevar a cabo la aplicación del cuestionario a los estudiantes y las entrevistas a los profesores hubo que comprobar, en primera instancia, cuáles eran las universidades de España que contaban con Facultad de formación de magisterio; a continuación se contactó con los responsables (Decanos, directores, coordinadores) para que atendieran la solicitud enviada vía correo electrónico, junto con una carta de presentación del Director del Programa de Doctorado en Educación de la UAM. Se obtuvo respuesta favorable de siete de las doce universidades contactadas, que decidieron apoyar el desarrollo de esta investigación. A partir de ahí se organizaron las visitas a cada una de esas entidades. En algunos casos se recibió la relación de los profesores de magisterio con sus respectivos correos electrónicos, para establecer contacto directo con ellos. En otros casos, al llegar a la Facultad los directivos solicitaron personalmente a algunos profesores que facilitaran la aplicación de los cuestionarios al estudiantado y les preguntaron si estarían dispuestos a ser entrevistados. Cabe destacar la buena disposición de la mayoría de los estudiantes, a quienes se les solicitó su colaboración para responder el cuestionario.

El material utilizado con los estudiantes fue un cuestionario impreso, una hoja de respuesta para lector óptico, lápiz y goma. En el caso de las entrevistas, se tuvo en cuenta el contexto, para lo cual se pidió a cada uno que eligiese el lugar donde llevar a cabo la entrevista; en la mayoría de los casos, el espacio físico garantizaba la privacidad, sin interrupciones ni exceso de ruido que dificultase la comunicación. Se solicitó permiso al entrevistado para grabar la conversación. Todos accedieron a la grabación. Los materiales utilizados en esta conversación fueron la guía escrita de la entrevista y una grabadora.

Se utilizó un diario de campo para anotar observaciones. En general, éste sirvió para recoger algunos aspectos de la conversación que no quedaron registrados en la grabación, como los gestos, pausas y expresiones no verbales de los entrevistados, y que facilitaron la comprensión del significado de lo que se dijo. Se anotaron también algunas intuiciones, interpretaciones y conjeturas emergentes que ocurrieron antes, después y en el transcurso de la entrevista y aplicación del cuestionario. También sirvió para registrar algunas circunstancias que rodearon el trabajo en las distintas Facultades visitadas, como lo sucedido en la Universidad de Sevilla, donde aún habiendo respondido positivamente, tras permanecer allí durante tres días, no se logró aplicar el cuestionario ni efectuar entrevista alguna.

1.8 Procesamiento de los datos

Una vez recopilados todos los datos para esta investigación se procedió a su procesamiento de acuerdo con las siguientes modalidades: para el análisis documental de los programas y guías de aprendizaje del docente, se elaboraron diferentes cuadros comparativos que permitieron hacer un análisis de lo que ocurre en los programas actuales de formación del grado de educación primaria. Además, se dibujaron las respectivas mallas curriculares para visualizar mejor la información que se pretendió analizar. También se elaboraron algunas matrices para revisar en las guías docentes, los objetivos, los contenidos y las metodologías, de manera que se pudiera verificar si los contenidos correspondían a las temáticas enunciadas en los nombres de las asignaturas.

Se transcribieron las entrevistas utilizando el *software F-4*, y se analizaron los datos a través del *software* para investigaciones cualitativas Atlas.ti.2.28 categorizando la información cualitativa obtenida de las entrevistas a los académicos.

En el caso de los datos obtenidos por medio del cuestionario de opinión aplicado a los estudiantes de magisterio, se utilizó el *software* estadístico SPSS. 17.0

En los próximos capítulos de esta Segunda Parte, se presentan los datos obtenidos en esta investigación: su interpretación, análisis y resultados se distribuyen de la siguiente forma:

- Resultados del análisis documental: Capítulo 2.
- Resultados e interpretación de datos de las entrevistas a los académicos: Capítulo 3.
- Resultados, análisis e interpretación de los datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de magisterio: Capítulo 4.

SEGUNDA PARTE:

CAPÍTULO 2

- RESULTADOS DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Son los cambios que hemos provocado
en las vidas de los demás
lo que determina el significado de la nuestra

(John, Dewey, 1966)

2

En el momento de realizar el estudio empírico, en el curso 2011-2012, la formación inicial de magisterio en España se encontraba en un proceso de transición. Entre otros cambios promovidos por la adaptación al EEES, desaparecieron las diplomaturas y se crearon los títulos de Grado y se modificaron los requisitos de ingreso.

2.1. Planes de estudios de magisterio de las universidades participantes en la investigación

Las universidades investigadas son: la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universidad de Zaragoza (UNIZAR sede Huesca), el Centro de Magisterio La Inmaculada (CMI) adscrito a la Universidad de Granada (UGRA); la Universidad de Valladolid (UVA sede Segovia) y la Universidad de Santiago de Compostela (USC). En la actualidad estas instituciones imparten el Grado de Magisterio de cuatro años, aunque en el caso de Huesca, Segovia y Santiago de Compostela, aún se imparten simultáneamente los programas en extinción.

Los estudios de grado tienen como finalidad que el estudiante obtenga una formación general orientada a la preparación para el ejercicio profesional. Todos los grados se adscriben a alguna de las ramas de conocimiento: humanidades y artes, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, ingeniería y arquitectura. La adscripción a una rama condiciona las asignaturas básicas que se deberán cursar los dos primeros años, y facilita la movilidad entre estudios de la misma.

Los títulos de grado tienen un total de 240 créditos ECTS ²⁴ (European Credit Transfer and Accumulation System) Sistema de transferencia y acumulación de créditos europeos, que equivalen a un período mínimo de estudios de cuatro años. Excepcionalmente, existen grados con condiciones específicas que pueden tener más créditos e implicar un periodo de estudios más amplio. El título oficial que se obtiene después de haber superado estos estudios es el de “graduado”.

En las universidades estudiadas, el Grado de Magisterio se compone de algunas áreas comunes llamadas de formación básica, créditos obligatorios y créditos optativos. En algunos casos se plantean otras áreas, adjudicando créditos por el trabajo de fin de grado, prácticas y actividades universitarias. La mayoría comparte un número total de 240 créditos en la formación; excepto la Universidad de Santiago que tiene un total de 255,

²⁴ ECTS equivale a 25-30 horas totales de trabajo del estudiante (incluyendo todas las actividades, clases teóricas y prácticas, trabajos individuales o en grupo, tiempo de estudio, etc.), estimándose el tiempo previsible en que se espera que un estudiante medio obtenga los resultados de aprendizaje requeridos.

créditos. Esto se explica por el alto número de créditos que otorga a materias optativas. Esta distribución se aprecia en la tabla siguiente:

*Tabla II.2.1. — Planes de estudios de Grado en Educación Primaria 2014-2015.
Número de créditos*

	Formación Básica	Obligatorias	Optativas	Fin Trabajo de Grado	Prácticas	Actividad Universitaria	Total Créditos
UAB	60	150	30				240
UAM	60	102	27	6	45		240
UNIZAR	60	100	30 o 24	10	40	0 o 6	240
UGRA	60	144	30	6			240
UVA	60	100	30	6	44		240
USC	60	138	36		12	9	255,5

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los datos presentados en la tabla II.2.1, se observa que cinco de las seis universidades del estudio requieren un total de 240 créditos al término del grado de magisterio; sólo en la Universidad de Santiago de Compostela se deben cumplir 255,5 créditos, lo cual supone una diferencia de 15,5 créditos con el resto de los centros de estudios universitarios.

Todas contemplan 60 créditos en el área de formación básica. En cambio, difieren en el número de créditos obligatorios: para la Universidad Autónoma de Barcelona 150 créditos, 102 para la Universidad Autónoma de Madrid, 104 para el Centro La Inmaculada (Granada), 138 para la Universidad Santiago de Compostela y en el caso de las universidades de Valladolid (Segovia) y Zaragoza (Huesca), 100 créditos cada una.

En el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona, el CMI adscrito a la Universidad Granada, la Universidad de Valladolid y la Universidad de Zaragoza tienen 30 créditos en el área de las materias optativas; en cambio la Universidad Autónoma de Madrid tiene 24 y la Universidad de Santiago de Compostela tiene 36,5 créditos.

Cuatro de las seis universidades otorgan créditos por el trabajo de fin de grado; UAM, CMI de Granada y UVA (Segovia) con seis créditos cada una; en tanto que UNIZAR (Huesca) otorga diez. UAB y USC no otorgan créditos a este trabajo.

En lo que concierne al área de Prácticas, sólo cuatro universidades otorgan créditos: UAM, 45; UNIZAR (Huesca), 40; UVA (Segovia), 44 y USC, 12 créditos. UAB y CMI de Granada no otorgan créditos a esta área.

En el caso de las actividades universitarias, sólo las universidades de Zaragoza-Huesca (0 a 6 créditos) y Santiago de Compostela, (9 créditos) las toman en consideración.

A continuación se analizan los seis planes de estudios de los centros de estudios participantes, a partir de los planteamientos teóricos expuestos en los capítulos 4 y 5 de la primera parte de esta tesis. Los programas para la justicia social consideran en el plan de formación general varias asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad, la investigación y las prácticas, además del estudio de una segunda lengua. Por este motivo, en el análisis documental que se presenta en este capítulo, se utilizan éstas como categorías de análisis.

Las asignaturas relacionadas con la formación para la justicia social son aquellas que abordan temas tales como la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, inclusividad, formación ciudadana, multiculturalidad, interculturalidad, multilingüismo, educación para la paz, formación en valores y contextualización social.

Para facilitar la lectura sobre el análisis de las mallas curriculares se han elaborado tablas en las que se utilizan distintos colores para las asignaturas que abordan temáticas de justicia social, de acuerdo a su naturaleza. La adscripción de colores se observa en la tabla II. 2.2.

Tabla II.2.2. — Colores que representan asignaturas que abordan temáticas de la justicia social.

Color	Asignaturas
	Prácticum
	Investigación
	Teóricas
	Segundo idioma
	Optativas

2.1.1. Plan de estudios del Grado de Magisterio. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)

Para la UAB estos estudios se enmarcan dentro de la línea estratégica de un Campus de Excelencia Internacional, que se ha concretado con la creación del Clúster en Educación y Formación, pensado como un espacio para la mejora y la innovación permanentes. La carrera de magisterio se imparte en dos idiomas: catalán y castellano. Se trata de una formación presencial con un régimen de estudio de dedicación de tiempo completo, aunque existe una posibilidad de régimen a tiempo parcial. El periodo lectivo es anual.

El grado de Educación Primaria proporciona la formación básica necesaria para ejercer la profesión de maestro de niños de 6 a 12 años en escolaridad obligatoria. Según la UAB, es un grado muy demandado y presenta una tasa de rendimiento del 90% y un índice de inserción laboral del 97%.

El título de Graduado en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Barcelona se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación. El Plan de Estudios se aprobó en la Resolución de 9 de octubre de 2012 (BOE núm. 254 de 22 de octubre de 2012), y se modificó tras la aprobación de la Comisión de Asuntos Académicos del 11 de febrero de 2013 y la elaboración del Informe de modificación de la Agencia Evaluadora del 22 de mayo de 2013.

Este grado incluye por una formación de tipo generalista con la posibilidad de elegir entre cuatro especialidades: Mención en Lenguas Extranjeras: Inglés, Mención en Educación Física, Mención en Educación Musical y Mención en Necesidades Educativas Específicas. A continuación se presentan las figuras del plan general del Grado de Magisterio de Educación Primaria, las asignaturas optativas y finalmente las menciones que ofrece este centro universitario.

Figura. II.2.1. — Plan general de estudios de Grado de Magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO
ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y OBLIGATORIAS			
Educación y Contextos Educativos	Aprendizaje y Desarrollo I	Aprendizaje y Desarrollo II	Prácticum IV
Comunicación e Interacción Educativa	Didáctica y Desarrollo Curricular	Diferencias e Inclusión	Prácticum V
Sociedad, Ciencia y Cultura	Contexto Social y Gestión Escolar	Lenguas y Aprendizaje	Asignaturas optativas que se ofertan y son posibilidades de mención (Se eligen 5)
Matemática para Maestros	Lenguajes y Currículum	Enseñanza y Aprendizaje del Medio Natural, Social y Cultural	
Teorías y Prácticas Contemporáneas en Educación	Aprendizaje de las Matemáticas y Currículum	Planificación, Investigación e Innovación	
Aprendizaje de Educación Musical y Visual	Lenguajes y Currículum	Didáctica de las Ciencias Sociales	
	Educación Musical y Visual	Didáctica de las Ciencias Experimentales	
	Educación Física y su Didáctica I	Educación Física y su Didáctica II	
	Prácticum I	Proyecto Lingüístico y Plurilingüístico del Centro	
		Prácticum II	
		Prácticum III	

Fuente: elaboración propia

Prácticum	2º idioma	Teóricas	Investigación	Optativas
-----------	-----------	----------	---------------	-----------

De acuerdo con la información de la figura II.2.1, el plan General de estudios para maestros de educación primaria de la UAB no contempla, en el primer y segundo año, asignaturas relacionadas con la justicia social. No obstante, tiene incorporado el Prácticum I en el 2º curso. En el tercer año contempla dos asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad: *Diferencias e Inclusión*; y *Proyecto Lingüístico y Plurilingüístico del Centro*; además, en este curso la investigación aparece dentro de una asignatura junto a otros temas, *Planificación, Investigación e Innovación*; y el Prácticum II y III. En el cuarto año se ofrece el Prácticum IV y V.

Destaca en esta facultad el número de Prácticum que tiene el plan de estudios. Este Plan no prepara en un segundo idioma y sólo tiene una asignatura de investigación.

Las asignaturas del área de optatividad que se observan en la tabla II.2.3, se realizan sólo en el cuarto año. Se ofrece un total de 54, con un valor de seis créditos cada una. Los estudiantes deben elegir cinco asignaturas de este tipo.

Tabla II.2.3. — Asignaturas optativas ofertadas

Asignaturas Optativas UAB	
Análisis, Audición y su Didáctica	Adecuación y Fluidez en Lenguas Oficiales
Aprendizaje de Contenidos Curriculares en Francés (AICLE)	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) en la Educación Primaria
Aprendizaje de Francés mediante Proyectos	Patrimonio Lingüístico y Literario
Aprendizaje y Desarrollo Motor	Acogida Lingüística al Escolar
Didáctica de las Ciencias Sociales para la Comprensión del Mundo	La Lengua Inglesa en el Mundo Contemporáneo: Prácticas y Contextos
Estrategias de Meditación	Laboratorio y Virtualidad en la Educación Primaria
Comunicación, Imagen y Simulación en el Aula de Ciencias Sociales	Recursos para la Enseñanza Aprendizaje de la Lengua Inglesa en Educación Infantil y Primaria
Desarrollo Cognitivo y Pensamiento Científico en la Educación Primaria	El Aprendizaje de Lengua Extranjera (Inglés) en la Educación Primaria mediante las TIC
Lenguaje Musical	Proyectos para Enseñar y Aprender Lengua
Didáctica de la Música I	Literatura Infantil
Didáctica de la Música II	Biblioteca Escolar
Didáctica en Instituciones artísticas	Conexiones y Contextos en Matemáticas
Voz, Dirección, Canción y su Didáctica	Matemáticas en el Centro Escolar
Innovación Didáctica en las Artes Visuales	Matemáticas para Comprender el Mundo

Fuente: elaboración propia

*Tabla II.2.3. — Asignaturas optativas ofertadas**

Asignaturas Optativas UAB	
Proyectos Artísticos	Juego y Actividades Matemáticas en la Educación Primaria
Lenguajes Audiovisuales y Expresión Artística	Secuenciación y Evaluación del Aprendizaje Científico Matemático
La Educación Artística en la Atención a la Diversidad	Necesidades Educativas Específicas Afectivas, Emocionales y de Conducta
Estrategias Didácticas para la Formación de las Personas Adultas	Necesidades Educativas Específicas de Carácter Cognitivo
Expresión y Comunicación Corporal	Necesidades Educativas Específicas en los Procesos de Aprendizaje
Juego e Iniciación Deportiva	Necesidades Educativas Específicas Sensoriales
Educación Física y su Didáctica II	Educación para la Ciudadanía
Actividad Física, Diversidad y Salud	Problemas Sociales y Pensamiento Social Crítico
Valores Educativos de la Ciencia dentro y fuera del Aula	Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales
Recursos para la Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Francesa	Usos Profesionales y Académicos de la Lengua Inglesa
Religión, Cultura y Valores	Usos Profesionales y Académicos de la Lengua Francesa
Educación, Sostenibilidad y Consumo	Variación, Adecuación y Fluidez en Lengua Francesa
Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)	

*Se destacan las asignaturas relacionadas con los temas de la justicia social (atención a la diversidad)

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con esta tabla, dentro de la oferta de las asignaturas optativas, hay 14 contenidos relacionados con la justicia social, ya sea educación en valores, educación para la ciudadanía, religión y otras enfocadas a la atención a la diversidad. Además, existen varias asignaturas relacionadas con el uso didáctico de las lenguas francesa e inglesa.

Finalmente, se presentan las distintas menciones que la facultad ofrece al maestro generalista. En caso de que un estudiante opte por alguna de ellas, ha de haber superado todas las asignaturas que son propias de la mención, que suman un total de 30 créditos. Cada una de ellas cuenta con un plan de cinco asignaturas. Éstas corresponden a la oferta de materias optativas de cuarto curso. Vale decir que al término del cuarto curso el estudiante ya cuenta con su mención. Estas menciones y sus planes se observan en la Tabla II.2.3

Tabla II.2.4. — Menciones para Grado de Magisterio de la UAB

Mención en Lenguas Extranjeras: Inglés	Mención en Educación Física
Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) en la Educación Primaria	Juego e Iniciación Deportiva (1)
Recursos para la Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Inglesa en Educación Infantil y Primaria	Actividad Física, Diversidad y Salud (1)
El Aprendizaje de Lengua (inglés) en la Educación Primaria mediante las TIC	Expresión y Comunicación Corporal
La lengua Inglesa en el Mundo Contemporáneo: Prácticas y Contextos	Educación Física y su Didáctica II
Usos Profesionales y Académicos de la Lengua Inglesa	Aprendizaje y Desarrollo Motor
Mención en Educación Musical	M. en Necesidades Educativas Específicas
Análisis, Audición y su Didáctica	Necesidades Educativas Específicas en los Procesos de Aprendizaje
Didáctica de la Música I	Necesidades Educativas Específicas de Carácter Cognitivo
Didáctica de la Música II	Necesidades Educativas Específicas Afectivas, Emocionales y de Conducta
Lenguaje Musical	Necesidades Educativas Específicas Sensoriales
Voz, Dirección, Canción y su Didáctica	Se debe elegir entre: -Acogida Lingüística en la Escuela - Estrategias de Mediación

Fuente: elaboración propia

Como se observa, las asignaturas de las menciones son las mismas que aparecen en la tabla de las optativas. Para el curso 2014-2015 la UAB ofrece estas cuatro menciones (UAB, 2014), aunque anteriormente ha llegado a ofertar diez distintas y de acuerdo con la formación general del Grado de Educación Primaria.

Entre éstas, se observa que el plan de la mención de atención a la diversidad, contempla la mayor parte de las asignaturas que se relacionan con la justicia social; pero por tratarse de una mención, es decir, que tiene carácter optativo, sólo aquellos que tengan interés se especializarán en trabajar con estudiantes diversos, mientras el resto tendrá una escasa formación para atender las complejas aulas de la realidad escolar actual.

2.1.2. Plan de Estudios del Grado de Magisterio. Universidad Autónoma de Madrid (UAM)

Para la UAM el Título de Grado de Magisterio en Educación Primaria pretende conjugar una formación generalista o multidisciplinar con una formación especializada. Su objetivo fundamental es formar maestros para la educación primaria capaces de desenvolverse en cualquier contexto (rural, urbano, multicultural, regional, nacional e internacional); capaces de adaptarse a los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos y educativos; que dominen las distintas materias y su relación interdisciplinar; que sean críticos, con iniciativa, capaces de reflexionar sobre su práctica y comprometidos con su profesión.

El Rectorado de la Universidad Autónoma de Madrid, conforme con lo dispuesto en los artículos 26 y 28 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, publica el nuevo plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Graduado o Graduada en Magisterio en Educación Primaria (Resolución 15750 de 17 de diciembre de 2012).

En la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, la formación está enfocada a que los graduados puedan desarrollar las funciones propias del profesorado, en general, y de Educación Primaria en particular. El régimen del plan de estudios de esta universidad es anual. El título que se obtiene es el de Maestro de Educación Primaria.

El plan de estudios de la UAM se distribuye en cuatro cursos. En cada uno de ellos el estudiante debe completar 60 créditos. El primer y segundo año comprenden nueve asignaturas cada uno. El tercer año tiene ocho asignaturas. El cuarto año comprende el tercer Prácticum, el Trabajo de Fin de Grado y las asignaturas optativas, de las cuales debe cumplir 27 créditos. Los estudiantes pueden elegir libremente entre las asignaturas que se encuentren ofertadas en un año académico. El plan de estudios de esta universidad se puede observar en la figura siguiente:

Figura 11.2.2. — Plan General de Estudios de Grado de Magisterio de la Universidad Autónoma Madrid (UAM)

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO
ASIGNATURAS DE FORMACIÓN BÁSICA Y OBLIGATORIAS			
Aprendizaje y Desarrollo Infantil I	Organización Escolar	Investigación, Innovación y Evaluación	Trabajo Fin de Grado.
Aprendizaje y Desarrollo Infantil II	Lengua Extranjera I (Inglés/Francés)	Educación Física y Fundamentos Didácticos	Prácticum III
Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa	Matemáticas y su Didáctica II	Didáctica de las Ciencias Experimentales	Asignaturas optativas que se ofertan y son posibilidades de mención (Se debe elegir 5)
Sociología de la Educación	Las Ciencias Sociales en la Educación Primaria	Didáctica de las Ciencias Sociales	
TIC para la Sociedad Digital	Las Ciencias Experimentales en la Educación Primaria.	Música en Primaria	
Teoría y Política de la Educación	Didáctica de la Lengua Española	Matemáticas y su Didáctica III.	
Educación para la Igualdad y la Ciudadanía	Literatura Española, Literatura Infantil y Educación Literaria	Lengua Extranjera II (Inglés/Francés)	
Didáctica General	Educación Audiovisual	Desarrollo Comunicativo y Lengua Oral en Educación Primaria	Prácticum II
Matemáticas y su Didáctica I	Fundamentos de la expresión artística plástica y visual en Primaria		
Habilidades de comunicación oral y escrita	Prácticum I		

Prácticum	2º idioma	Teóricas	Investigación	Optativas
-----------	-----------	----------	---------------	-----------

Fuente: Elaboración María Javiera Cordero

De acuerdo con lo que se observa en esta Figura II.2.2, el plan general de estudios para maestros de educación primaria de la UAM contempla, en el primer curso de estudio dos asignaturas relacionadas con la justicia social: *Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa*, y *Educación para la Igualdad y la Ciudadanía*. En el segundo y tercer curso, una asignatura: *Lengua Extranjera* que puede ser inglés o francés y el *prácticum* I y II. Además, en el tercer curso hay una asignatura de Investigación. En el cuarto curso el *prácticum* III y las asignaturas optativas; entre ellas, hay tres del ámbito de justicia social.

La Facultad de Formación de Profesorado y Educación ofrece doce menciones distintas a los maestros de educación primaria, tal como se observa en la siguiente tabla (Tabla II.2.5):

Tabla II.2.5. — Plan de Estudios de menciones UAM

Mención en Matemática	Mención en Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural	Mención en Audición y Lenguaje
Matemáticas y su Didáctica IV.	Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales en el Aula	Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito
Matemáticas y TICs.	Ciencias Experimentales y Vida Cotidiana	Dificultades del Lenguaje Oral. Evaluación e Intervención
Juegos Matemáticos.	Los Fundamentos de la España Actual: Geografía, Historia e Historia del Arte	Dificultades del Lenguaje Escrito. Evaluación e Intervención
Matemáticas a través de la Historia.	Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible	Adquisición, Desarrollo y Enseñanza de la Lengua de Signos
Resolución de Problemas	La Comunidad de Madrid	Discapacidad y Sistemas Alternativos y Complementarios de Comunicación
Geometría, Arte y Naturaleza	Taller de Recursos Didácticos en Ciencias Experimentales	Dificultades en Comprensión y Composición de Textos
Mención en Educación Física	Mención en Itinerario en Lengua Castellana y Literatura	Mención en Lengua Extranjera (Inglés)
Fundamentos y Manifestaciones Básicas de la Motricidad Humana	El Español Actual: Uso y Norma	Lengua Inglesa III
Didáctica de la Educación Física.	Introducción a la Teoría y Crítica Literaria.	Didáctica de la Lengua Inglesa I
Iniciación Deportiva	Historia de la Literatura Infantil y Juvenil.	Didáctica de la Lengua Inglesa II
La Condición Física y la Salud en la Edad Escolar	Literatura Contemporánea en Lengua Española	Literatura Infantil y Juvenil en Lengua Inglesa
	Español como Segunda Lengua.	

Tabla II.2.5. — Plan de Estudios de menciones UAM

Mención en Educación Inclusiva (Pedagogía Terapéutica)	Mención en Arte, Cultura Visual y Plástica	Mención en Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia
Apoyo Educativo para Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	Recursos, Técnicas y Procedimientos Artísticos en Educación Infantil y Primaria	Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia
Apoyo, Asesoramiento y Trabajo Colaborativo para la Inclusión Educativa.	Didáctica de la Educación Artística, Plástica y Visual	Convivencia y Resolución de Conflictos
Programas de Intervención para Alumnos con Capacidades Diferentes	Artes Visuales y Dramatización	Innovación, Proyectos de Trabajo y Aprendizaje Cooperativo
Habilidades Socio-Emocionales para Alumnos con Problemas de Relación	Arte, Entorno y Patrimonio Cultural. La Didáctica de los Museos Artísticos	Filosofía para Niños
Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica	Comunicación Audiovisual y TIC en la Educación Artística.	Investigación Educativa en Contextos Escolares.
Mención en Tecnologías de la Información y la Comunicación	Mención en Educación Musical	Mención en Itinerario de Formación Religiosa
TIC Aplicadas a la Educación	Formación Musical I: Conjunto Instrumental y Flauta de Pico	Hecho Religioso y Culturas
Niños y Jóvenes ante la Cultura Audiovisual y Digital	Formación Musical II: Formación Rítmica y Danza	La Esencia del Cristianismo
Materiales Educativos Multimedia	Formación Musical III: Formación Vocal y Auditiva	
Docencia Virtual	Formación Musical IV: Composición para la Escuela	
Producción de Materiales Aplicados a la Enseñanza de Las Lenguas y las Ciencias Sociales	Formación Musical V: Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Musical	

Fuente: elaboración propia

Se observa que dentro de la oferta hay cinco menciones para especializarse en atención a la diversidad: Educación Inclusiva, Audición y Lenguaje, Tutoría, Orientación Educativa y Convivencia, Lengua Extranjera y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Las asignaturas que componen las distintas menciones suman un total de 64, que corresponden al Plan de Optatividad.

2.1.3. Plan de estudios del Grado de Magisterio. Universidad de Zaragoza Sede Huesca (UNIZAR)

La educación es la vía principal y la garantía para el ejercicio de una democracia responsable y crítica, indispensable para construir una sociedad avanzada y justa. La Universidad de Zaragoza se plantea formar profesionales cualificados que puedan asumir este reto y contribuir tanto al bienestar individual como al colectivo. Para ello, es necesario desarrollar en los jóvenes sus capacidades, integrando las dimensiones cognoscitiva, afectiva y axiológica.

La aprobación del plan de estudios de graduado en magisterio en educación primaria se publicó en la Resolución del 10 de marzo de 2014, de la Universidad de Zaragoza. Estos estudios son de carácter netamente profesional y habilitan para ejercer como maestro de este nivel.

Esta titulación se imparte de forma simultánea en las localidades de Zaragoza, Huesca y Teruel. En la localidad de Huesca se imparte en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. El plan de estudios de grado es de estructura semestral.

En cuanto a las asignaturas del área optativa, éstas se realizan en el primer semestre del cuarto año, y se clasifican según la mención a que conducen. El estudiante debe realizar 24 créditos optativos y 6 créditos de Actividades Universitarias²⁵, alcanzando así un total de 30 créditos.

²⁵ Culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación.

Figura II.2.3. — Plan de estudios del Grado de Magisterio de la Universidad de Zaragoza-Huesca

PRIMER CURSO		SEGUNDO CURSO		TERCER CURSO		CUARTO CURSO	
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2
Psicología de la Educación	Sociología y psicología social de la educación	Procesos Evolutivos y Diversidad	Atención a la Diversidad	Educación Física en educación primaria	Fundamentos de Educación Musical	Prácticas Escolares III, sin Mención	Trabajo de Fin de Grado
Currículo en Contextos Diversos	La Educación en la Sociedad del Conocimiento	Educación Visual y Plástica	Literatura Infantil y Juvenil	Didáctica de la aritmética II	Didáctica de la Geometría	Asignaturas Optativas que se ofertan y posibilidades de mención	Elegir una como mínimo para obtener la Titulación
La escuela como Espacio Educativo	Psicología del Desarrollo	Fundamentos de la Literatura Española	Didáctica de las Ciencias Sociales I	Prácticas escolares II	Didáctica de las Ciencias Sociales II		Prácticas Escolares IV, sin Mención
Maestro y Relación Educativa	Lengua Castellana	Didáctica del Medio Físico y Químico	Didáctica de la Aritmética I	Didáctica de la Lengua Castellana en Primaria	Didáctica del Medio Biológico y Geológico		Prácticas Escolares audición y lenguaje
Educación Social e Intercultural	Francés o Inglés en Educación Primaria I	Prácticas Escolares I	Francés o Inglés en Educación Primaria II				Prácticas Escolares Pedagogía terapéutica
							Prácticas Escolares educación física
							Prácticas Escolares

Fuente: elaboración de María Javiera Cordero

Prácticum	2º idioma	Teóricas	Investigación	Optativas
-----------	-----------	----------	---------------	-----------

De acuerdo con lo que se observa en la Figura II.2.3, el Plan General de Estudios para maestros de educación primaria de la UNIZAR-Huesca, contempla en los cuatro semestres de los dos primeros cursos un total de cinco asignaturas relacionada con la justicia social. En el primer semestre del primer año de estudios, hay tres asignaturas que se relacionan con la formación para la justicia social: *Currículum en contextos diversos*; *Maestro y Relación Educativa*, y *Educación Social e Intercultural*. En el segundo semestre de este mismo año, aparece la asignatura *Francés o Inglés en Educación Primaria*. En el segundo curso, en el primer semestre se imparte la asignatura *Procesos Evolutivos y Diversidad*. Además, incorpora la asignatura *Prácticas escolares I*. En el segundo semestre, se imparten las asignaturas *Atención a la Diversidad*, y *Francés o Inglés en Educación Primaria II*. En cada uno de los dos semestres del tercer curso se imparten solo cuatro asignaturas. El primer semestre incluye la asignatura de *Prácticas Escolares II*. El primer semestre del cuarto curso, incluye *Prácticas Escolares III* y todas las asignaturas optativas, que conducen a las menciones ofertadas. Finalmente, en el segundo semestre de este último año académico, se realiza el *Trabajo de Fin de Grado*, la *Práctica IV* y se elige una - como mínimo- de las cinco prácticas escolares, de acuerdo con la mención.

Este Campus ofrece cuatro menciones distintas. Tres de ellas (Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, y Educación Física) constan de cinco asignaturas; y la cuarta (Lengua Inglesa) tiene siete asignaturas, tal como se observa en la Tabla II.2.6

Tabla II.2.6. — Plan de Estudios de las menciones Universidad de Zaragoza

Mención en Audición y Lenguaje	Mención en Pedagogía Terapéutica	Mención en Educación Física	Mención en Lengua Inglesa
Atención temprana	Atención temprana	Actividades físicas artístico expresivas	English in primary education III
Didáctica de la lengua en la diversidad	Innovación en la escuela inclusiva	Actividades físicas colectivas	Learning and teaching EFL
Respuestas educativas a necesidades específicas	Respuestas educativas a necesidades específicas	Actividades físicas de oposición y cooperación	Oral communication
Tratamiento de los trastornos del lenguaje y la audición	Psicopatología infantil y juvenil	Actividades físicas en el medio natural	Planning effective teaching
Tratamiento de los trastornos del lectura y escritura	Tratamiento de los trastornos del lectura y escritura	Actividades físicas individuales	Resources for EFL in primary school
			Otras asignaturas optativas
			Religión

Fuente; elaboración propia

En esta tabla se observa que tres de las cuatro menciones que se ofertan, apuntan claramente a la atención a la diversidad: *Audición y Lenguaje*, *Pedagogía Terapéutica* y *Lengua Inglesa*. Todas ellas incluyen asignaturas que se relacionan directamente con la formación para la justicia social.

2.1.4. Plan de estudios del Grado de Magisterio del Centro de Magisterio La Inmaculada (CMI) adscrito a la Universidad de Granada

El Centro de Magisterio La Inmaculada (CMI) se encuentra adscrito a la Universidad de Granada, aunque es autónomo y su titularidad pertenece a la Archidiócesis de Granada. Su finalidad es la de preparar jóvenes maestros bajo la luz del humanismo cristiano y en consonancia con los tiempos modernos, pues considera que formar maestros cristianos es la mejor manera de que los estudiantes alcancen la plenitud personal, que a su vez, es el mayor servicio que se puede prestar a la sociedad de hoy. En este centro los estudiantes cuentan con ventajas como la tutorización individualizada, trato personalizado por parte de los profesores y una metodología docente inspirada en la pedagogía de Mancón –patrón de la institución- que persigue el desarrollo de capacidades en los alumnos de magisterio para contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

El plan de estudios del Grado de Magisterio en Educación Primaria que ofrece el CMI tiene como finalidad formar a maestros especialistas en la etapa educativa que va desde los seis a los doce años. Los estudios se dividen en cuatro cursos, con estructura semestral, durante los cuales el alumno se forma en las competencias básicas, las materias didáctico-experimentales y en los aspectos más aplicados como son el Prácticum, el Trabajo de Fin de Grado y las menciones.

La oferta de optatividad se agrupa en módulos de 24 créditos cada uno y dan origen a las menciones; no obstante, para la obtención del título de grado cada alumno debe cursar 30 créditos de esta área.

Las menciones que se ofertan son seis: (1) Educación Física, (2) Lengua Extranjera, (3) Atención a la Diversidad, (4) Arte y Humanidades, (5) Matemáticas y Ciencias Experimentales y (6) Tecnologías de la Información y la Comunicación.

A continuación se presentan la Figura II.2.4, que muestra el plan de estudios del centro universitario, y la Tabla II.2.7 que da a conocer las asignaturas optativas de este centro de estudios.

Fig. II.2.4. — Plan de estudios del Grado de Magisterio del Centro La Inmaculada en Granada

PRIMER CURSO		SEGUNDO CURSO		TERCER CURSO		CUARTO CURSO	
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2
Bases Matemáticas en la Educación Primaria	El Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica	Recursos Didácticos y Tecnológicos Aplicados a la Ed. Primaria (A)	Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en la Ed. Primaria	Didáctica de las Ciencias Experimentales I	Acción Tutorial en Educación Primaria	Asignaturas optativas que se ofertan y posibilidades de mención	Practicum II
Enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas	Didáctica: Teoría y Práctica de la Enseñanza	Didáctica de la Lengua Española II	Idioma Extranjero y su Didáctica	Practicum I	Diseño y desarrollo del currículum de matemáticas en la Educación		Trabajo Fin de Grado
Psicología del Desarrollo	Fundamentos Pedagógicos e Historia de la Escuela	Didáctica de las Ciencias Sociales	Atención a la Diversidad en Educación Primaria		Didáctica de las Ciencias Experimentales II		
Sociología de la Educación	Didáctica de la Lengua Española I	Dificultades de Aprendizaje	Enseñanza de la Educación Física en Educación Primaria		Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil		
	Psicología de la Educación		Organización de Centros Educativos		Educación Musical		

Fuente; elaboración de María Javiera Cordero

Prácticum	2º idioma	Teóricas	Investigación	Optativas
-----------	-----------	----------	---------------	-----------

De acuerdo con lo que se observa en la Figura II.2.4, el Plan General de Estudios para maestros de educación primaria del CMI, adscrito a la UGRA, no contempla asignaturas relacionadas con la formación para la justicia social en los dos semestres del primer curso. En el segundo año, el primer semestre se imparte una asignatura denominada *Dificultades de Aprendizaje*; en el segundo semestre presenta la asignatura *Atención a la Diversidad en Educación Primaria*. El primer semestre del tercer curso sólo tiene dos asignaturas, de las cuales una corresponde al Prácticum I; en tanto que el segundo semestre no incorpora asignaturas del ámbito de la justicia social. El primer semestre del cuarto curso considera sólo las asignaturas optativas (Tabla II.2.7). Finalmente, en el segundo semestre de este cuarto año, se realiza el Trabajo de Fin de Grado y el segundo Prácticum de la carrera.

Tabla II.2.7. — Optatividad en el Centro de Magisterio La Inmaculada (UGRA)

Asignaturas Optativas : Cuarto curso, Primer semestre	
Atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje en Matemáticas y Lengua	Comunicación Escrita: Códigos Ortográficos y Gramática de la Lengua Inglesa
Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria	Contenidos y Recursos para el Desarrollo de la Educación Física en la Educación Primaria
Didáctica de la Lenguas Extranjera a partir de las Nuevas Tecnologías Audiovisuales de la Comunicación	Laboratorio Escolar en Ciencias Naturales
El Juego en la Didáctica de las Matemáticas	Literatura Infantil y su Didáctica: Autores y Géneros más adecuados en la Enseñanza del Inglés
Comunicación oral: Fonética y Fonología de la lengua inglesa	Sistemas Alternativos de Comunicación
Estrategias para la resolución e Invención de problemas en Educación Primaria	TIC como Recurso Didáctico con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales
Historia Moderna y Contemporánea	Elaboración y Utilización de los Recursos Informáticos para las Ciencias
Intervención Educativa en niños con Trastornos de la Audición y del Lenguaje	Fundamentos de la Educación Física para la Educación Primaria
Introducción a la Investigación: Biblioteca Escolar y Nuevas Tecnologías	

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la información de esta tabla, se observa que hay nueve asignaturas optativas que se corresponden con la temática de atención a la diversidad, y por tanto, con la justicia social.

En el caso del CMI, todas estas asignaturas de optatividad deben ser cursadas en el primer semestre del cuarto curso y, como se ha señalado anteriormente, conforman el módulo de cada una de las menciones que se ofertan. La Tabla II.2.8 muestra estas menciones.

Tabla II.2.8. — Menciones del Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrita a la Universidad de Granada

Mención en Educación Física	Mención en Lengua Extranjera	Mención en Atención a la Diversidad
Fundamentos de la Educación Física para la Educación Primaria	Literatura Infantil y su Didáctica: Autores y Géneros más adecuados en la Enseñanza del Inglés	Atención a Alumnos con Dificultades de Aprendizaje en Matemáticas y Lengua
Recursos para el Desarrollo de la Educación Física en Educación Primaria	Comunicación oral: Fonética y Fonología de la Lengua Inglesa	Sistemas Alternativos de Comunicación
Contenidos para el Desarrollo de la Educación Física en Educación Primaria	Didáctica de la Lengua Extranjera a partir de las Nuevas Tecnologías Audiovisuales de la Comunicación	Intervención Educativa en Niños con Trastornos de la Audición y del Lenguaje
Didáctica de la Educación Física en Educación Primaria	Comunicación Escrita: Códigos Ortográficos y Gramática de la Lengua Inglesa	TIC como Recurso Didáctico con Alumnos con Necesidades Educativas
Mención en Arte y Humanidades	Mención en Matemáticas y Ciencias Experimentales	Mención en Tecnologías de la Información y la Comunicación
Historia Moderna y Contemporánea	Laboratorio Escolar en Ciencias Naturales	Elaboración y Utilización de Recursos Informáticos para las Ciencias
Introducción a la Investigación: Biblioteca Escolar y Nuevas Tecnologías	Estrategias para la resolución e Invención de problemas en Educación. Primaria	Didáctica de las Lengua Extranjeras a partir de las Nuevas Tecnologías Audiovisuales de la Comunicación
Lenguajes Artísticos	El Juego en la Didáctica de las Matemáticas	Introducción a la Investigación: Biblioteca Escolar y Nuevas Tecnologías
Introducción a las Fuentes del Pensamiento	Elaboración y Utilización de Recursos Informáticos para las Ciencias	TIC como Recurso Didáctico con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Fuente: elaboración propia

El CMI ofrece sólo dos menciones relacionadas con la justicia social, *Atención a la Diversidad y Lengua Extranjera*. Estas constan de cuatro signaturas centradas en las necesidades educativas de apoyo especial. La Mención en Tecnología tiene una asignatura sobre atención a la diversidad, *TIC como Recurso Didáctico con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Las otras cuatro menciones no tienen asignaturas relacionadas con la justicia social.

2.1.5. Plan de estudios del Grado de Magisterio. Centro de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid UVA

Para la UVA el Título de Grado en Educación Primaria busca conjugar una formación multidisciplinar con una formación especializada, que capacite a los futuros maestros a desenvolverse en diferentes contextos y adaptarse a los cambios sociales, culturales, científicos, tecnológicos y educativos. Para ello, este centro de estudios universitarios ha planteado como objetivo fundamental del título formar profesionales con capacidad para la atención educativa al alumnado de Educación Primaria.

La estructuración del Plan de Estudios ha tenido en cuenta principalmente, el contenido de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, y el Real Decreto 1393/27, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Se garantiza así que la definición de los módulos del título se organice de manera coherente con lo dispuesto sobre materias básicas por ramas de conocimiento (UVA, 2014).

Por lo tanto, el objetivo del título Maestro en Educación Primaria es lograr en los profesionales la capacitación pertinente para afrontar los retos que presenta el sistema educativo, adaptar sus enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.

El Grado de Magisterio de Educación Primaria consta de cuatro años de formación y está estructurado en dos semestres cada uno. La modalidad es presencial.

A continuación se presenta en la Figura II.2.5 el Plan de Estudios del Grado de Magisterio que imparte la Universidad de Valladolid en la Escuela de Magisterio con sede en Segovia.

Figura II.2.5. —Plan de estudios del Grado de Magisterio de la Universidad de Valladolid-Segovia

PRIMER CURSO		SEGUNDO CURSO		TERCER CURSO		CUARTO CURSO	
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8
Currículo y Sistema Educativo	Psicología del Desarrollo I	Psicología del Aprendizaje en contextos educativos	Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad	Creación Artística y Cultura Visual y Musical	Didáctica de las Ciencias Experimentales	Fundamentos de la Medida, del Tratamiento de la Información y del Azar. Estrategias Didácticas para su Enseñanza.	Practicum II
Educación para la Paz e Igualdad	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	Fundamentos de la Forma y del Volumen Y Estrategias de Enseñanza	Métodos de Investigación e Innovación en Educación	Potencial Educativo de lo Corporal	Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales		Trabajo de Fin de Grado
Organización y Planificación Escolar	Orientación y Tutoría con el Alumnado y la Familia	Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación	Lengua Extranjera: Inglés B2/ Francés B2	Didáctica de las Ciencias Sociales	Practicum I	Literatura Infantil	
Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación	Fundamentos Numéricos y Estrategias Didácticas para su Enseñanza	Fundamentos y Estrategias Didácticas de la Educación Musical	Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales	Optativa 1	Optativa 4	Optativa 5	
Lengua extranjera; Inglés B1/Francés B1	Lengua Castellana	Fundamentos de la Educación Plástica y Visual	Educación Física Escolar	Optativa 2	Didáctica de la Lengua Castellana		

Fuente: elaboración MaríaJavier Cordero

Prácticum	2º idioma	Teóricas	Investigación	Optativas
-----------	-----------	----------	---------------	-----------

De acuerdo con lo que se observa en la Figura II.2.5, el plan general de este Centro de Magisterio se distribuye en cuatro años, con dos semestres cada uno. En el primer curso, el primer semestre contempla un total de cinco asignaturas, de las cuales dos corresponderían a las temáticas de la justicia social, Educación para la paz e igualdad y *Lengua extranjera: Inglés B1/Francés B1*. El segundo semestre consta de cinco asignaturas en total, dos de ellas relacionadas con el tema objeto de esta investigación, Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad, y Orientación y Tutoría con el Alumnado y la Familia.

El segundo curso cuenta con un total de diez asignaturas. En el primer semestre se imparte *Lengua extranjera: Inglés B2/Francés B2*, y en el segundo semestre, Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad; y Métodos de Investigación e Innovación en Educación, esta última en el ámbito de la investigación.

En el tercer curso, el primer semestre cuenta con tres asignaturas, una de las cuales es el *Prácticum I*, con un total de 20 créditos; en tanto que el segundo semestre cuenta con cinco asignaturas, de las cuales dos corresponden a optativos. Por último, en el cuarto curso, el primer semestre tiene cinco asignaturas, de las cuales tres corresponden a optativas y el segundo semestre abarca el *Prácticum II*, y el Trabajo de Fin de Grado.

En relación con el Plan de optatividad, el estudiante debe elegir cinco materias y cumplir 30 créditos ECTS para completar su carrera. Este Módulo además incluye las asignaturas que llevan a los posibles itinerarios formativos para las diferentes menciones que se ofertan; no obstante, aquellas que no están integradas en dichos itinerarios son agrupadas en una materia denominada Optatividad Libre, donde esta escuela ofrece un total de 16 asignaturas, que se pueden visualizar en la Tabla II.2.9

Tabla II.2.9. — Asignaturas optativas del Plan de estudios del Grado de Magisterio. Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. UVA

ASIGNATURAS OPTATIVAS LIBRES (Debe elegir 5)	
Religión, cultura y valores	Geografía y Sociedad
Ciencia, Tecnología y Sociedad	Educación Física en el Medio Natural
Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Musical	Cuerpo, Percepción y Habilidad
Música, Cultura y Diversidad	Educación Física y Salud
Didáctica de la Expresión Musical	Juegos y Deportes
Expresión Artística en la Sociedad Actual	Expresión y Comunicación Corporal
Formas de Expresión Musical	Educación Ambiental
Conjunto Vocal e Instrumental	Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela: Matemáticas y Sociedad

Fuente: elaboración propia

Del total de la optatividad ofertada solo hay dos asignaturas que abordan alguna temática relacionada con la justicia social, *Educación Ambiental* y *Religión, Cultura y Valores*.

Y como se ha señalado anteriormente, muchas de las asignaturas del Módulo de Optatividad están integradas en la materia que lleva el mismo nombre que la mención a la que está ligada. Las tres menciones que imparte esta Escuela de Magisterio se pueden ver en la tabla II.2.10

Tabla II.2.10. Menciones del Plan de Estudios del Grado de Magisterio UVA/Segovia

Mención en Educación musical	Mención en Educación Física.	Mención en Entorno, Naturaleza y Sociedad
Didáctica de la Expresión Musical	Educación Física y Salud	Educación Ambiental
Música, Cultura y Diversidad	Expresión y Comunicación Corporal	Ciencia, Tecnología y Sociedad
Formas de Expresión Musical	Educación Física en el Medio Natural	Expresión Artística en la Sociedad Actual
Conjunto Vocal e Instrumental	Juegos y Deporte	Geografía y Sociedad
Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Musical	Cuerpo, Percepción y Habilidad	Actividades Profesionales Matemáticas en la Escuela: Matemáticas y Sociedad

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla II.2.10, las tres menciones que oferta esta escuela de magisterio son de tipo disciplinario, y ninguna de las cinco asignaturas que componen cada una de ellas se refiere a temáticas acordes a la justicia social.

Para acceder a alguna de las menciones, es preciso haber superado al menos 60 ECTS en los tres primeros semestres de la titulación, y cursado las materias optativas vinculadas a la mención que se desee obtener.

2.1.6. Plan de estudios del Grado de Magisterio. Universidad de Santiago de Compostela

En Galicia, el desempeño del Maestro en las escuelas primarias se encuentra regulado por el Acuerdo del Consejo de Ministros del 14 de diciembre de 2007 (Gaceta Oficial del 21 de diciembre de 2007) y la Orden ECI 3857/2007 que establece los requisitos para la verificación de los títulos que habilitan para el ejercicio profesional de los maestros de primaria. La fecha de implantación de este título por la Junta de Galicia es el 16 de septiembre de 2010 y fue publicado en el BOE del 29 de septiembre de 2011 y BOA 27 de septiembre de 2011 y sus respectivas correcciones en el BOE del 29 de marzo de 2014 y BOA del 2 de abril de 2014.

Este grado se clasifica en la Rama de Conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y se imparte en la Facultad de Ciencias Sociales de la Educación de la USC. Su plan de estudios está configurado por 240 créditos (ECTS) y se estructura en 8 semestres, con materias de formación básica, obligatoria, prácticas escolares y Trabajo de Fin de Grado. La modalidad de enseñanza es presencial y se oferta anualmente. El título que se obtiene es el de Grado de Maestro o Maestra de Educación Primaria.

Para ser Graduado en Magisterio en Educación Primaria, se deben cursar 30 créditos de optatividad, de los cuales, para obtener una mención es necesario cursar al menos 24 créditos de la misma y las prácticas correspondientes. Aunque no es obligatorio cursar una mención, es recomendable. Además, mientras no se cierre el expediente académico se puede cursar más de una.

En cuanto a las menciones, este centro de estudios universitarios ofrece siete diferentes: (1) Atención a la Diversidad; (2) Educación Musical; (3) Lengua Extranjera: francés; (4) Lengua Extranjera: inglés, (5) Lengua Extranjera: portugués; (6) Educación y TIC; (7) Lengua Extranjera: alemán. Cada una de ellas consta de cuatro asignaturas. En algunos casos éstas se corresponden con las del plan de optatividad.

A continuación, en la Figura II.2.6 se presenta el Plan de Estudios de la USC, seguida de la Tabla II.2.11 con las asignaturas optativas ordenadas por curso y semestre en que se realiza.

Figura II.2.6. — Plan de Estudios del Grado de magisterio de la Universidad de Compostela

PRIMER CURSO		SEGUNDO CURSO		TERCER CURSO		CUARTO CURSO	
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 1	Semestre 2
Sociología da Educación	Psicología del Desarrollo (6-12 años)	Organización y gestión de Centro Escolar	Enseñanza y Aprendizaje de Competencias Comunicativas (Inglés)	Enseñanza y Aprendizaje de Ciencias Sociales II	Didáctica de Educación Física	Practicum III. Procesos de Mejora de Aula y Centro	Trabajo Fin de Grado
Infancia, Familia y Escuela	Escuela, Comunidad y TIC	Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular	Enseñanza y Aprendizaje de Competencias Comunicativas (Francés)	Enseñanza y Aprendizaje de Medidas, Probabilidades e Estadísticas	Música en Educación Primaria	Enseñanza y Aprendizaje de Competencias Comunicativas: Lengua v Literatura	Enseñanza y Aprendizaje de la Comprensión del Medio
Psicología de la Educación	Enseñanza e Aprendizaje de Aritmética	Educación Visual y Plástica I: Contextos y Metodología Artística I	Educación Física	Enseñanza y Aprendizaje de Ciencias Experimentales II	Practicum II. El Centro Escolar y su Contexto: Proyectos y Prácticas	Asignaturas Optativas	
Teoría e Historia de la Educación Escolar	Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en contextos Multilingües	Practicum I. Vida de Aula y Tareas del Profesorado 12	Enseñanza y Aprendizaje de Ciencias Experimentales I	Educación Visual y Plástica II: Procesos y Proyectos Artísticos.			
Didácticas y teorías de la Educación Escolar	Dificultades del Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo		Enseñanza y Aprendizaje de Ciencias Sociales I	Enseñanza y Aprendizaje de Competencias Comunicativas: Lengua y Literatura Gallega			
			Enseñanza y Aprendizaje de Ciencias Sociales I				

Fuente: elaboración de María Javiera Cordero

Tabla II.2.11 Asignaturas optativas ofertadas en la USC y su distribución

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO	
			PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE
Aprendizaje integrado de Contenidos y Lengua Extranjera: Inglés	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera: Francés	Inglés: Comprensión y Expresión Escrita	Educación en Contextos Rurales	Diseño y Elaboración de Materiales Didácticos
Francés: Comprensión y Expresión Oral	Francés: La Diversidad Cultural y sus Manifestaciones	Inglés: Comprensión y Expresión Oral	Educación Vocal para Docentes	Medios de Comunicación Social y Educación Musical
Francés: Comprensión y Expresión Escrita			Experiencias de Aprendizaje en la Era Digital	Procesos y Proyectos Didácticos de Educación Musical
Inglés: la Diversidad Cultural y sus manifestaciones			Diseño de Materiales Educativos Digitales	Historia, Patrimonio y Educación en Galicia
			Teología Católica y su Pedagogía	Identidad de Género y Educación
			Experiencias de Aprendizaje en la Era Digital	Educación en Valores y Ciudadanía
			Educación Vocal y Auditiva	Educación Emocional
			Lenguaje Musical	Teoría y Orientación Educativa
			Juego Infantil	Educación Ambiental y su Didáctica
				Formación Rítmica e Instrumental
				Ciudadanía Digital, Comunicación y Colaboración TIC
				Literatura, Lectura y Creatividad
				Lengua Gallega para la Docencia

Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a las asignaturas optativas, en la Tabla II.2.11 se observa que están distribuidas en los cuatro cursos y en cada semestre. Cada una tiene un valor de 4.5 ECTS. Los estudiantes deben elegir cinco asignaturas de este tipo. El primer año oferta

cuatro asignaturas del ámbito del aprendizaje de los idiomas inglés y francés, dos de cada uno. En el segundo curso se continúa con dos asignaturas relacionadas con el idioma francés y en tercero otras dos del inglés. En este sentido conviene recordar que el aprendizaje de un segundo idioma es uno de los postulados de la formación para la justicia social. Dado que en la USC los estudiantes de magisterio estudian dos idiomas extranjeros, esta parece ser una característica que define su plan de estudios respecto a la justicia social.

En el caso del cuarto curso, en el primer semestre se ofrecen nueve asignaturas; de ellas sólo una aborda la temática de justicia social: *Educación en Contextos Rurales*; en tanto que en el segundo semestre, de las trece asignaturas que se ofertan cuatro corresponden a dicha temática: *Educación Emocional*, *Educación en Valores y Ciudadanía*, *Identidad de Género y Educación*, y *Teoría y Orientación Educativa*. Las menciones que oferta esta universidad se pueden observar en la tabla II.2.12.

Tabla II.2.12. — Menciones del grado de Magisterio de Educación Primaria USC

Mención en Atención a la Diversidad	Mención en Educación Musical
Diversidad y Escuela Inclusiva	Educación Vocal y Auditiva
Intervención Educativa en la Diversidad Cognitiva: Discapacidad Intelectual y Altas Capacidades	Lenguaje Musical
Intervención Educativa en los Trastornos del Desarrollo: TDAH Y TEA	Formación Rítmica e Instrumental
Intervención Educativa en las Dificultades del Lenguaje Oral y Escrito	Procesos y Proyectos Didácticos de Educación Musical
Mención en Lengua Extranjera: Francés	Mención en Lengua Extranjera: Inglés
Francés: Comprensión y Expresión Escrita	Inglés: Comprensión y Expresión Escrita
Francés: Comprensión y Expresión Oral	Inglés: Comprensión y Expresión Oral
Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjera: Francés	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjera: Inglés
Francés: La Diversidad Cultural y sus Manifestaciones	Inglés: La Diversidad Cultural y sus Manifestaciones
Mención en Lengua Extranjera: portugués	Mención en Educación y TIC
Aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras: portugués	Diseño de Materiales Educativos Digitales
Portugués: comprensión y expresión escrita	Experiencias de Aprendizaje en la Era Digital
Portugués: comprensión y expresión oral	Ciudadanía Digital, Comunicación y Colaboración con TIC
Portugués: La Diversidad Cultural y sus Manifestaciones	Medios de Comunicación Social y Educación
Mención en Lengua Extranjera: Alemán	
Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras: Alemán	
Alemán: Comprensión y Expresión Escrita	
Alemán: Comprensión y Expresión Oral	
Alemán: La Diversidad Cultural y Sus Manifestaciones	

Fuente: elaboración propia

Según se observa en la Tabla II.2.12, de las siete menciones que se ofertan, solo una se centra en formar maestros para la atención a la diversidad, *Mención en Atención a la Diversidad*. Las cinco asignaturas que la componen son temas congruentes con el nombre de la mención. Cuatro menciones son de idiomas, inglés, portugués, francés y alemán y todas tienen la asignatura *La Diversidad Cultural y sus Manifestaciones*, de acuerdo a la lengua de estudios. Sin embargo, las menciones de música y TIC no tienen asignaturas relacionadas con temáticas de la justicia social.

2.1.7. Resumen de las asignaturas relacionadas con la justicia social

La siguiente tabla resume el número de asignaturas del ámbito de la justicia social que ofrece cada una de las instituciones de magisterio participantes en el estudio.

Tabla II.2.13. — Síntesis de las asignaturas que contribuyen al desarrollo de la justicia social

Universidad	Teóricas	Investigación	Prácticum	Segundo idioma	Total	Optativos	Mención
UAB	2	1	5	0	6	14	2
UAM	2	1	3	2	7	0	5
UNIZAR HUESCA	5	0	4/8	2	12	0	3
UGRA. CMI	3	0	2	0	5	9	2
UVA. SEGOVIA	4	1	2	0	7	2	0
USC	3	0	3	2	6	15	5

.Fuente: elaboración propia

La educación para la justicia social, como se ha señalado al principio de este capítulo, propone que dentro de la formación general –básica obligatoria– haya al menos cuatro asignaturas de orden teórico que preparen a los futuros maestros en aspectos clave para hacer frente a las complejas aulas escolares, abordando temas tales como la atención a la diversidad, la democracia, educación para la paz, educación en valores, ciudadanía y derechos humanos, de las prácticas, trabajo de fin de grado y enseñanza de un segundo idioma. De acuerdo con los criterios de este tipo de enseñanza se observa en las universidades españolas estudiadas lo siguiente:

- La Universidad de Zaragoza, sede Huesca, cumple con la formación teórica ya que tiene cinco asignaturas en el plan general de formación de magisterio y la sigue la Universidad de Valladolid, sede Segovia, con cuatro. El Centro de Magisterio La Inmaculada, en Granada, y la Universidad de Santiago tienen tres y las que menos asignaturas de este tipo tienen son la Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Autónoma de Madrid.
- En la formación en “investigación”, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Valladolid (Segovia) cuentan con una asignatura en este ámbito, en tanto que la Universidad de Zaragoza (Huesca), el Centro de Magisterio La Inmaculada (Granada) y la Universidad de Santiago de Compostela no cuentan con asignatura de investigación.
- La enseñanza de un segundo idioma lo contemplan las universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Zaragoza (Huesca) y la Universidad de Santiago de Compostela, en tanto que la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Valladolid (Segovia), y el Centro de Magisterio La Inmaculada (Granada) no cuentan con asignaturas de segundo idioma.
- La mayor cantidad de asignaturas de prácticum corresponde a la universidad Autónoma de Barcelona, con cinco, que se imparten a lo largo de la carrera, seguida de la Universidad de Zaragoza (Huesca) que tiene ocho, aunque el estudiante debe elegir cuatro, en el último curso el cuarto prácticum corresponde solo al título que tiene mención. La universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Santiago de Compostela tienen tres, la Universidad de Valladolid (Segovia) y el Centro de Magisterio La Inmaculada (Granada) sólo tienen dos prácticum.
- Las optativas que ofrecen la universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Zaragoza (Huesca) corresponden solo a menciones, aunque en el segundo caso, el estudiante que no desea obtener una mención, puede elegir asignaturas de las distintas menciones para completar el plan de optatividad.
- En relación con las optativas relacionadas con las temáticas de la justicia social que oferta cada centro de estudios, se observa que las universidades que tienen mayor cantidad son la Universidad de Santiago de Compostela y la Universidad Autónoma de Barcelona, con 15 y 14 respectivamente. A continuación el Centro de Magisterio La Inmaculada (Granada) con 9, y la Universidad de Valladolid (Segovia) con 2. En tanto que la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Zaragoza- Huesca, no tienen un plan de optatividad, puesto que como se ha indicado en el punto anterior, estas asignaturas corresponden al plan de las distintas menciones.
- En referencia a los planes de estudios correspondientes a las especialidades o menciones, que se relacionan con los temáticas de la justicia social, se observa que la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Santiago de

Compostela ofrece 5 planes, la Universidad de Zaragoza (Huesca) oferta tres, y la Universidad Autónoma de Barcelona y el Centro de Magisterio la Inmaculada (Granada), dos; en tanto que la Universidad de Valladolid (Segovia) no tiene ninguna mención relacionada con el tema de estudio.

- En el caso de las menciones, al menos cuatro de las Facultades que forman maestros de primaria ofrecen como mención todo lo referido a la atención de la diversidad o inclusividad, en vez de privilegiar que la mayoría de los futuros maestros tengan la formación básica para hacer frente a la complejidad de las aulas actuales.

En el apartado siguiente del análisis documental se presentan los resultados de la revisión de las guías de aprendizaje de las asignaturas teóricas, que de acuerdo a su nomenclatura, se relacionan con las temáticas que aborda la enseñanza para la justicia social.

2.2. Revisión de guías de aprendizaje de las asignaturas vinculadas a la justicia social

Las guías de aprendizaje son una herramienta que orienta a los estudiantes y a los profesores para el desarrollo sistemático de los aprendizajes que deben realizarse durante un cuatrimestre, semestre o año académico, en las distintas asignaturas que componen el Plan de Estudios de la Carrera. Esta guía puede ser elaborada por un equipo de formadores de la misma área o por el académico responsable de la asignatura. Es primordial que sea conocida por los estudiantes, profesores y comunidad académica al inicio de cada curso.

En general estas guías tienen la siguiente estructura:

Primera parte. Datos de identificación

- Título de la Asignatura
- Código
- Créditos
- Titulación
- Equipo docente
- Prerrequisitos

Segunda parte:

- Descripción y sentido de la materia
- Objetivos
- Competencias

- Resultados de Aprendizaje
- Contenidos
- Metodología
- Actividades formativas
- Sistema, técnicas y criterios de evaluación.
- Bibliografía
- Cronograma y tiempo estimado de trabajo del estudiante

Para la revisión de las guías de aprendizaje se han seleccionado 19 asignaturas, que en primera instancia, de acuerdo con el nombre, tratan temáticas que se relacionan con la Justicia Social. La siguiente tabla recoge las 19 asignaturas cuyas guías docentes se analizarán en profundidad más adelante.

Tabla II.2.14. — Asignaturas seleccionadas de los Grados de Magisterio en Educación Primaria la UAB, UAM, UNIZAR (Huesca), CMI (Granada), UVA (Segovia) y USC

Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Autónoma de Madrid	Universidad de Zaragoza. Huesca
Diferencias e Inclusión	Educación para la Igualdad y la Ciudadanía Democrática	Atención a la Diversidad
Proyecto Lingüístico del Centro y Plurilingüismo	Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa	Educación Social e Intercultural
		Procesos Evolutivos y Diversidad
		Maestro y Relación Educativa
		Currículo en Contextos Diversos
Centro de Magisterio La Inmaculada en Granada	Universidad de Valladolid. Segovia	Universidad de Santiago de Compostela
Dificultades del Aprendizaje	Educación para la Paz e Igualdad	Infancia, Familia y Escuela
Atención a la Diversidad en Educación Primaria	Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad	Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Contextos Multilingües
Acción Tutorial en Educación Primaria del Aprendizaje	Orientación y Tutoría con el Alumnado y la Familia	Dificultades de Aprendizaje y Trastornos de Desarrollo
	Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad	

Fuente: elaboración propia

A continuación se presentan las matrices de análisis de las guías de aprendizaje mencionadas. Todas ellas corresponden al plan básico obligatorio. Como se ha señalado en el capítulo anterior, esto permitió confirmar, por una parte, si los objetivos, contenidos y metodologías, guardan relación con el nombre de la asignatura y, por otra, si abordan la enseñanza para la justicia social.

Tabla II.2.15. —Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas de la UAB

Guía de aprendizaje	Objetivos	Contenidos	Metodología	Observaciones
<p>UAB.1.</p> <p><i>Diferencias e Inclusión.</i></p> <p>(Anual: 3er curso)</p>	<p>Cuatro de los seis objetivos se refieren a los contenidos de atención a la diversidad e inclusividad; en tanto que el quinto se refiere a la comprensión del trabajo colaborativo, y el sexto se refiere al logro de una metodología participativa. Estos dos últimos corresponden a la formación actitudinal.</p>	<p>Presenta cinco grandes temas con sus respectivos subtemas. Se relacionan, por una parte con el conocimiento y comprensión de la diversidad e inclusión y por otra, con la entrega de herramientas para dar respuesta a esta diversidad dentro del aula.</p>	<p>La metodología es variada, y cuenta con los elementos necesarios para trabajar una asignatura tan compleja.</p>	<p>Los objetivos y contenidos que se abordan son congruentes con el nombre de la asignatura. Está en consonancia con los postulados de la justicia social.</p>
<p>UAB. 2.</p> <p><i>Proyecto lingüístico del centro y plurilingüismo</i></p> <p>(2º semestre: 3er. curso)</p>	<p>Los cinco objetivos que presenta esta guía se refieren a la enseñanza lingüística para contextos multilingües.</p>	<p>Los cuatro contenidos que se abordan aportan fundamentos concretos para la formación lingüística de los escolares en un currículum multilingüe.</p>	<p>La metodología está basada en el enfoque constructivista</p>	<p>La asignatura cumple con los postulados de la justicia social, puesto que valora la diferencia de las lenguas y facilita la adquisición de herramientas para llevar a cabo un currículum plurilingüístico.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla II.2.16. —Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas de la UAM

Guía de aprendizaje	Objetivos	Contenidos	Metodología	Observación
UAM.3 <i>Educación para la Igualdad y la Ciudadanía Democrática</i> (Anual: Primer curso)	No hay objetivos explícitos de la materia, solo se mencionan los del grado.	Se explicitan los temas a tratar de manera detallada. Se incluyen conceptos y actividades relacionadas con la docencia para la construcción de una escuela democrática.	No se detalla, solo se aprecia que ésta pone énfasis en la participación activa y la reflexión.	Presenta congruencia entre el nombre, objetivos y contenidos y es un tema que corresponde a la Justicia Social.
UAM. 4 <i>Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa</i> (Anual: Primer curso)	Consigna 12 objetivos en base a competencias. 5 de ellos sistémicas del saber; 3 instrumentales del saber hacer y 4 interpersonales del ser. Se refieren al diseño de programas de intervención para responder a la diversidad.	Presenta tres bloques de contenido. Su temática pretende contribuir a una adecuada preparación para enfrentarse a las necesidades de los estudiantes de acuerdo a su diversidad.	Se mencionan las competencias a desarrollar. Se señala la participación activa durante el desarrollo de la asignatura.	Se puede apreciar congruencia entre el nombre de la asignatura, los objetivos, contenidos y metodología y se corresponden con las temáticas de la Justicia Social.

Fuente: elaboración propia

Tabla II.2.17. — Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas de la UNIZAR (HUESCA)

Guía de aprendizaje	Objetivos	Contenidos	Metodología	Observación
<p>UNIZAR. 5</p> <p><i>Currículum en contextos diversos</i></p> <p>(Primer semestre: primer curso)</p>	<p>No hay objetivos que hagan alusión al tema de los contextos diversos.</p>	<p>Solo uno de los cinco temas que se plantean se refiere a la atención a la diversidad.</p>	<p>Considerando los ejes temáticos, la metodología se muestra bastante variada. Se trabaja con actividades prácticas.</p>	<p>Esta guía tiene un título que hace alusión a contextos diversos, sin embargo no hay objetivos ni contenidos que lo sustenten. Por lo tanto, no se puede decir, que sea acorde con la justicia social.</p>
<p>UNIZAR. 6</p> <p><i>Maestro y relación educativa</i></p> <p>(Primer semestre: primer curso)</p>	<p>Presenta cuatro objetivos, todos relacionados con el rol docente-tutor, la investigación educativa y la evaluación educativa.</p>	<p>Aparte de los conocimientos epistemológicos de las ciencias de la educación, aborda tres tareas fundamentales del rol del maestro, como son la investigación, la tutoría y la evaluación.</p>	<p>Se declara en el documento que la metodología es constructivista</p>	<p>En este caso los objetivos y contenidos son congruentes con el nombre de la asignatura.</p> <p>Se corresponde con la educación para la justicia social.</p>
<p>UNIZAR. 7</p> <p><i>Educación social e intercultural</i></p> <p>(Segundo semestre: primer curso)</p>	<p>De los tres objetivos a lograr el primero y el tercero, están en completa sintonía con el nombre ya que el segundo aborda los conceptos de las ciencias de la educación.</p>	<p>Estos son cinco, de los cuales el dos, tres y cuatro, son congruente tanto con los objetivos mencionados y con el nombre de la asignatura.</p>	<p>Sin entrar en detalles sintetiza en que es constructivista.</p>	<p>No obstante, la poca descripción se observa que existe congruencia entre el nombre los objetivos y contenidos.</p> <p>Aborda temáticas acorde con la formación para la justicia social.</p>

Tabla II.2.17. — Continuación

Guía de aprendizaje	Objetivos	Contenidos	Metodología	Observación
UNIZAR. 8 <i>Procesos evolutivos y diversidad</i> (Primer semestre: 2º curso)	Ésta guía tiene un solo objetivo: Reflexionar sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje cuando éste se aparta de la evolución habitual y genera dificultades en el alumno.	Se presentan seis temas, cuatro de los cuales están relacionados con las dificultades de aprendizaje y trastornos psicopatológicos y del desarrollo. Uno de ellos está en relación con los factores biológicos y otro son prácticas alternativas de educación inclusiva. Lo interesante de esta asignatura es que aborda el desarrollo evolutivo, desde el punto de vista de la diversidad, poniendo énfasis en las dificultades de aprendizaje que presenta una gran parte de la población escolar. Finalmente toma en consideración el tema de la escuela inclusiva.	Se enfoca en el trabajo grupal y a la observación durante un prácticum.	Existe congruencia entre los objetivos, contenidos y metodología con el nombre de la asignatura. Todos los elementos de esta guía se corresponden con los postulados de la justicia social
UNIZAR. 9 <i>Atención a la diversidad.</i> (Segundo semestre: 2º curso)	Plantea cinco objetivos, todos relacionados con la respuesta a la heterogeneidad, la organización del curriculum de atención a la diversidad, y los fundamentos teóricos de atención a la diversidad.	Se presentan tres temas: (1) Significados de diversidad y de atención a la diversidad. (2) La atención a la diversidad en el contexto socio-político actual. Desarrollo normativo. (3) La atención a la diversidad en la escuela.	La metodología es tradicional basada en explicaciones del profesor, lectura y análisis de textos. Se echa en falta algún tipo de actividad práctica.	Los contenidos y objetivos son acordes con el nombre de la asignatura. No así la metodología. Aunque es teórica, las temáticas que plantea son afines con la Justicia Social.

Fuente: elaboración propia

Tabla II.2.18. — Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas del CMI (Granada)

Guía de aprendizaje	Objetivos	Contenidos	Metodología	Observación
CMI. UGRA. 10 <i>Dificultades del Aprendizaje</i> (2º semestre: tercer curso)	Plantea un solo objetivo: Establecer una relación y comunicación con los alumnos que estimule su interés por el conocimiento psicoeducativo.	Lo seis contenidos que se plantean apuntan a la preparación para dar respuesta a los niños que presentan algún tipo de dificultad en el aprendizaje.	Es variada y enfatiza la participación activa. Propone tres modalidades concretas de enseñanza-aprendizaje: el descubrimiento guiado, la observación y la exposición-recepción significativa.	Los objetivos, contenidos y metodología están en concordancia con el nombre y se corresponden con los postulados de la justicia social.
CMI. UGRA. 11 <i>Atención a la diversidad en Educación Primaria</i> (2º semestre: segundo curso)	Presenta seis objetivos, todos ellos referidos a la atención a la diversidad.	Abarca diez contenidos, muy detallados y todos acorde a la atención a la diversidad.	Se menciona una metodología activa-participativa, incluyendo la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.	Los objetivos, contenidos y metodología son congruentes entre ellos y con el nombre de la asignatura. Todos ellos se corresponden con los postulados de la justicia social.
CMI. UGRA. 12 <i>Acción Tutorial en Educación Primaria</i> (2º semestre: tercer curso)	Presenta cuatro objetivos, de los cuales tres se refieren a la acción tutorial con la familia. Uno de ellos, se relaciona con la atención a la diversidad.	Los contenidos, estos se dividen en cuatro bloques, de los cuales el tercero se refiere de manera específica a la intervención educativa.	La metodología se enfoca al análisis, reflexión y trabajo colaborativo.	Existe congruencia entre los tres elementos y el nombre de la asignatura y se corresponden con los postulados de la justicia social.

Fuente: elaboración propia

Tabla II.2.19. — Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas de la UVA (Segovia)

Guía de aprendizaje	Objetivos	Contenidos	Metodología	Observación
<p>UVA: SEGOVIA. 13</p> <p><i>Educación para la Paz e Igualdad</i></p> <p>(primer semestre: 1er curso)</p>	<p>En esta guía se contemplan once objetivos amplios que abarcan la conceptualización, reflexión, análisis y elaboración de proyectos, además del desarrollo de conciencia y sensibilidad sobre los derechos humanos.</p>	<p>En los 9 temas señalados se aborda el tema de la educación para la paz como una forma de alcanzar una sociedad más igualitaria y equitativa que fomenta la paz entre las personas.</p>	<p>Se basa en el análisis de documentos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas.</p>	<p>Existe congruencia entre el nombre, los objetivos los contenidos y la metodología.</p> <p>Esta asignatura aborda la mayoría de las temáticas que supone la educación para la justicia social.</p>
<p>UVA: SEGOVIA. 14</p> <p><i>Cambios Sociales, Cambios Educativos e Interculturalidad</i></p> <p>(2º semestre: primer curso)</p>	<p>Presenta ocho objetivos detallados que se refieren a temáticas de la justicia social, cinco de ellos se relacionan con el nombre de la asignatura.</p>	<p>Es una asignatura con enfoque sociológico que presenta solo cinco contenidos sin mayor descripción. Tres de ellos tratan sobre sociología y uno sobre el sistema social y otro sobre la estructura social.</p>	<p>Se basa en exposiciones teóricas, lecturas, trabajo en grupo y se incluye la plataforma Moodle.</p>	<p>Existe congruencia entre el nombre, los objetivos, los contenidos y la metodología.</p> <p>Las estructuras sociales son un tema que debe abordar la justicia social.</p>
<p>UVA: SEGOVIA. 15</p> <p><i>Orientación y Tutoría con el Alumnado y la Familia</i></p> <p>(2º semestre: primer curso)</p>	<p>Presenta diez objetivos, de los cuales cinco abordan temáticas específicas del área de la tutoría.</p>	<p>Los contenidos detallados, se distribuyen en cuatro bloques; todos ellos son específicos de la acción orientadora del profesor tutor. Destacan por su especificidad los contenidos de los bloques dos y tres, ya que se enfocan a la acción tutorial individual y grupal.</p>	<p>Incluye actividades prácticas, la indagación e investigación.</p>	<p>Existe congruencia entre el nombre, los objetivos contenidos y metodología.</p> <p>Es una asignatura que se corresponde con la formación para la justicia social.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla II.2.19. — continuación

Guía de aprendizaje	Objetivos	Contenidos	Metodología	Observación
UVA: SEGOVIA. 16 <i>Fundamentos Psicopedagógicos de Atención a la Diversidad</i> (2º semestre: segundo curso)	Esta guía de aprendizaje presenta siete objetivos en concordancia con lo expresado en el nombre, es decir, entrega los conocimientos psicopedagógicos para atender adecuadamente a la diversidad.	Los contenidos se clasifican en tres bloques: (1) Estrategias, recursos y programas de atención a la diversidad (2) Dificultades del lenguaje oral, dificultades en los aprendizajes escolares instrumentales básicos y alumnado con altas capacidades. Propuestas de intervención educativa. (3) Diversidad asociada a necesidades educativas específicas. Propuestas de intervención psicoeducativa. En total son 12 temas para desarrollar los objetivos planteados.	Presenta una variedad detallada de estrategias, incluye la elaboración de un proyecto que consiste en el diseño del Plan de Atención a la Diversidad para un centro educativo de educación infantil y primaria, y de algún otro tema de aplicación relacionado con los contenidos de la asignatura.	Existe congruencia entre los objetivos, los contenidos y las metodologías con el nombre de la asignatura. Esta es una asignatura contempla temas de atención a la diversidad congruentes con la justicia social.

Fuente: elaboración propia

Tabla II.2.20. — Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas de la USC

Guía de aprendizaje	Objetivos	Contenidos	metodología	Observación
<p>USC. 17</p> <p><i>Infancia, Familia y Escuela</i></p> <p>(1er. Semestre: primer curso)</p>	<p>Esta guía consta de extensos objetivos secuenciales que abordan las relaciones existentes entre la infancia, la escuela y la familia.</p>	<p>Los contenidos proponen temas interculturales. Son cinco temas: La naturaleza del ser humano; La visión intercultural de la infancia, la familia y la escuela; Infancia; Familia; Escuela.</p>	<p>Se observan estrategias de enseñanza- aprendizaje comunes. Tal vez, la mayor relevancia la tienen los debates.</p>	<p>Existe congruencia entre los tres elementos revisados y el nombre de la asignatura, y están de acuerdo a los postulados de la justicia social.</p>
<p>USC. 18</p> <p><i>Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en Contextos Multilingües.</i></p> <p>(2º semestre: primer curso)</p>	<p>Se presentan seis objetivos, todos relacionados con los contextos multilingües, tal como su nombre indica, y centrados en la importancia de la lengua gallega.</p>	<p>Plantea siete contenidos para desarrollar los objetivos. Se parte de los conceptos más básicos de las ciencias del lenguaje y de la comunicación, hasta llegar a la elaboración de propuestas interlingüísticas para la educación primaria en Galicia.</p>	<p>Es variada y atiende tanto a los objetivos como a los contenidos. Tutorías individuales o de grupo reducido para orientar el aprendizaje y el trabajo personal o grupal.</p>	<p>Aborda temas de la enseñanza para la justicia social.</p> <p>Se observa congruencia entre el nombre, los objetivos, los contenidos y la metodología.</p>
<p>USC. 19</p> <p><i>Dificultades de Aprendizaje y Trastornos de Desarrollo</i></p> <p>(2º semestre: primer curso)</p>	<p>Contempla siete objetivos cuya finalidad es proporcionar conocimientos teórico-prácticos acerca de las dificultades de aprendizaje y de los trastornos del desarrollo, que capaciten para el ejercicio profesional en el ámbito educativo.</p>	<p>Los contenidos se han clasificado en tres bloques: Marco teórico-conceptual; Principales dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo; Otras dificultades de aprendizaje asociadas a alteraciones en el desarrollo.</p> <p>Cada uno de estos bloques se desglosa en varios temas.</p>	<p>Participación activa en reflexiones individuales o colectivas, trabajo en equipo, análisis y aplicación de los temas tratados. Tutorías individuales o de grupo reducido para orientar el aprendizaje y el trabajo personal o grupal.</p>	<p>Se observa congruencia entre el nombre, los objetivos, los contenidos y la metodología.</p> <p>Esta asignatura cumple con los postulados de la enseñanza para la justicia social.</p>

Fuente: elaboración propia

3. Síntesis

Tras la revisión de las 19 guías de aprendizaje que corresponden a los planes básico u obligatorio de cada universidad del estudio, y de acuerdo con los criterios de la formación para la justicia social, se puede concluir que, excepto una, todas ellas muestran concordancia entre el nombre de la asignatura, los objetivos que plantean y los contenidos abordados. En cuanto a la propuesta metodológica, la mayoría se basa en el enfoque constructivista, en la participación activa y colaborativa, el análisis y la reflexión; no obstante muchas asignaturas carecen de sentido práctico, aunque los contenidos tratados lo requieran.

De las asignaturas en cuestión, se destaca lo siguiente:

- Los nombre de cuatro de ellas se refieren a la atención a la diversidad y corresponden, una al CMI en Granada, una a la UVA en Segovia, y dos a UNIZAR en Huesca. La UAB y la UAM tienen una asignatura enfocada hacia la inclusión educativa. Los objetivos y los contenidos de ellas son similares a los de las cuatro anteriores. La USC no tiene una asignatura específica de atención a la diversidad o que aborde estos contenidos.
- El ICM y la USC, cuentan con una asignatura de nombre similar, que abordan contenidos que se refieren a las dificultades de aprendizaje y a los trastornos del desarrollo de los niños.
- Los nombres de tres asignaturas se refieren a la acción tutorial que realiza el docente de educación primaria. Los objetivos y contenidos abordan el trabajo específico con los niños, padres, familia y escuela. Éstas corresponden a los centros de estudios ICM en Granada, UVA en Segovia y UNIZAR en Huesca.
- Tres asignaturas, que pertenecen a los centros de estudio UVA en Segovia, UNIZAR en Huesca, y la USC, presentan los objetivos y contenidos que se refieren a los contextos sociales y educativos, aunque los nombres de éstas no sean similares entre sí. En las tres son abordados los cambios sociales y la interculturalidad, aunque desde diferentes perspectivas. Posiblemente están relacionadas con el estilo de vida de cada Autonomía.
- La UAM y la UVA en Segovia, tienen una asignatura cuyo nombre hace alusión a la igualdad, pero que abordan temáticas de educación distintas. En el caso de la UAM los contenidos se refieren a la construcción de una escuela democrática. En cambio la UVA (Segovia), aborda contenidos para crear una sociedad pacífica. Este centro se precia de haber creado su propia asignatura *Educación para la paz*, y destaca que es la única que existe en todos los planes de estudios del país.
- Dos asignaturas se refieren a estudios de la lengua en contextos plurilingüísticos, que corresponden a la UAB y a la USC. Los Objetivos y contenidos abordados son similares. La diferencia entre ambas es que se encuentran contextualizadas en su localidad (Cataluña y Galicia).

- Una asignatura, de la UNIZAR en Huesca, que fue seleccionada para este análisis, de acuerdo a su nombre, deja ver que no existe congruencia entre el nombre y los tres elementos de análisis (Objetivos, contenidos y metodología).

De acuerdo al análisis realizado, se puede concluir que 18 de las 19 asignaturas analizadas (todas seleccionadas por el nombre) cumplen con la congruencia esperada entre los elementos de análisis señalado, y éstos son compatibles con los postulados de la educación para la justicia social. Además, si bien es cierto que las asignaturas analizadas abordan temas de la justicia social, oficialmente en España este concepto no se trabaja en la formación del profesorado.

Para finalizar, conviene destacar que una desventaja detectada en las universidades españolas estudiadas es que el mayor número de asignaturas que abordan temáticas de la justicia social se encuentra en el plan de optatividad del grado de maestro de Educación Primaria, por lo que no hay seguridad de que la mayoría de los futuros docentes elijan estas asignaturas para completar su formación.

Por lo tanto, estas universidades no están dando respuesta a la formación en y para la justicia social de todos los futuros maestros.

SEGUNDA PARTE:

CAPÍTULO 3

**INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS
ENTREVISTAS APLICADAS A LOS PROFESORES DE MAGISTERIO**

“Todo es práctica” la teoría ocupa un lugar secundario.

(Donald Schön, 1983)

3

En este capítulo se presenta e interpreta la información obtenida de las entrevistas realizadas a los formadores de los estudiantes de magisterio que completaron el cuestionario de opinión. Como se señaló en el primer capítulo de esta segunda parte, se diseñó una entrevista semiestructurada para recoger información sobre la formación docente inicial en relación a la justicia social.

Se realizaron 29 entrevistas a formadores de profesores de seis universidades españolas durante el curso 2011-2012. De ellos, 14 son mujeres y 15, varones. La mayoría se desempeña en la formación docente inicial de magisterio de educación primaria e infantil, y algunos además, ejercen su labor docente en el máster de profesores de educación secundaria.

El tratamiento de los datos se realizó a través del software Atlas.Ti 2.2.28. En la fase inicial se elaboraron las bases de datos con los documentos primarios (las entrevistas), que se codificaron de acuerdo a las preguntas de la entrevista; de esta manera se agruparon todas las respuestas a cada pregunta. Posteriormente, se crearon unidades hermenéuticas para cada categoría de estudio. La codificación hace referencia al proceso de asignar conceptos, o “códigos” a segmentos de información que son de interés para los objetivos de la investigación.

Para obtener mayor claridad en cuanto al conocimiento de la formación inicial de los maestros, las tres categorías que aborda la entrevista se concretaron en seis subcategorías, y se convirtieron en seis objetivos específicos de ésta parte de la investigación, tal como se detalla más adelante. Cada una de estas categorías cuenta con preguntas específicas.

La entrevista aborda seis categorías. La primera considera las características de la formación universitaria y del modelo de formación docente inicial (FDI) y se refiere a identificar las características de la FDI de la Facultad. Las preguntas apuntan hacia la meta del plan de formación, la concepción curricular y los criterios aplicados para la selección de los aspirantes a maestros. La segunda categoría se refiere al perfil del futuro profesor en relación a los valores y las habilidades que desde el punto de vista de los formadores deberían estar presentes y ser desarrolladas en la Facultad, y a la importancia de la vocación y la formación de un agente de cambio social. Los formadores agregaron las competencias y los conocimientos, además de emitir otras respuestas, para aportar a este perfil que debería adquirir un estudiante de magisterio durante su formación profesional y que son indispensables en la actualidad para el ejercicio docente.

La tercera categoría se relaciona con las prácticas metodológicas que favorecen la justicia social, y pretende informar sobre el aprendizaje de metodologías que logran los estudiantes de magisterio durante su preparación y las prácticas docentes para la enseñanza de la justicia social, y el nivel de conciencia que tienen los profesores sobre la justicia social.

La cuarta categoría, llamada selección de los centros de prácticum, persigue definir el funcionamiento del proceso de prácticas, para ello, se indaga acerca de la coordinación, los criterios de selección de los centros y el perfil de los centros y de los profesores colaboradores.

La quinta categoría busca conocer cuáles son las ventajas que tiene la Facultad y detectar si existe un sello de identidad que motive, en alguna medida a los estudiantes a realizar sus estudios allí. Finalmente, la sexta categoría apunta a reconocer los desafíos que representa para la facultad mejorar la FDI. De acuerdo con las respuestas de los profesores, éstos se han clasificado en cinco grupos: los desafíos relacionados con los estudiantes, el profesorado, el plan de estudios, el prácticum y el proceso formativo.

La siguiente tabla de especificaciones fue elaborada para la interpretación y análisis de los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas:

* Nota: Al elaborar la primera tabla se plantearon algunas subcategorías de análisis de las respuestas de los docentes, las que se nombraron como "Subcategorías pre-determinadas". Sin embargo, debido a las respuestas dadas por los entrevistados se establecieron otras subcategorías, que se nombraron "Subcategorías post-determinadas. (Véase Tabla II.3.1)

Tabla II.3.1. — *Tabla de especificaciones para el análisis de las respuestas de la entrevista*

OBJETIVO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS PREDETERMINADAS	SUBCATEGORÍAS POST-DETERMINADAS (de acuerdo a las respuestas de	NÚMERO DE PREGUNTA
1. Conocer la opinión de los profesores de magisterio sobre la formación universitaria para la justicia social	1. Características de la formación del profesorado	1.1. Meta del plan de formación 1.2. Concepción curricular 1.3. Mecanismos de selección de estudiantes		1,2,3
	2. Perfil del futuro profesor	2.1. Valores 2.2. Habilidades 2.3. Vocación 2.4. Agente de cambio social	2.2.1. Competencias 2.2.2. Conocimientos 2.2.3. Otras respuestas	4, 5
	3. Prácticas y metodologías que favorecen la justicia social	3.1. Aprendizaje de metodologías 3.2. Prácticas docentes 3.3. Enseñanza de la justicia social 3.4. Conciencia sobre de justicia social		6,7,8
	4. Selección de los centros de prácticum	4.1. Selección de los centros para prácticas 4.2. Perfil de los centros. 4.3. Perfil de los profesores colaboradores		11, 12, 13
	5. Ventajas de estudiar en la Facultad	5.1. Ventajas que presenta la Facultad. 5.2. Sello de identidad que distingue la Facultad.	5.1.1. Aspectos destacables 5.1.2. Relaciones interpersonales	14
	6. Desafíos para mejorar el grado de magisterio	6.1. Desafíos que tiene la Facultad para mejorar la formación inicial de magisterio	6.1.1. Desafíos en relación a los estudiantes. 6.1.2. Desafíos respecto a los profesores. 6.1.3. Desafíos referidos al plan de estudios. 6.1.4. Desafíos para el prácticum. 6.5. Desafíos en relación al proceso formativo.	15

Fuente: elaboración propia

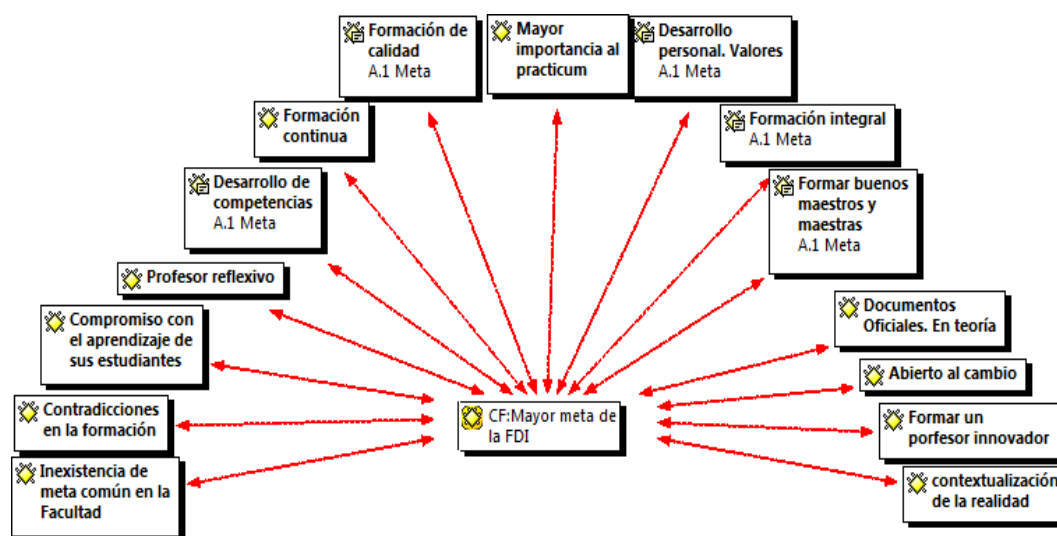
3.1. Primera Categoría: Características de la formación del profesorado

Mediante esta categoría se pretende identificar las características de la formación inicial de magisterio desde el punto de vista de los formadores de profesores. En este estudio se indaga si en el plan FDI existe una meta principal y un enfoque curricular determinado que sean comunes y conocidos por todos y que sirvan para orientar el trabajo de los académicos en las aulas universitarias. Se identifican los mecanismos utilizados por cada centro para seleccionar a los aspirantes a maestros, de acuerdo a los profesores entrevistados.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas a los profesores, de acuerdo a las subcategorías establecidas.

Categoría 1. Subcategoría 1.1: Meta del plan de FDI

Figura II.3.1. — Categoría 1. Subcategoría 1.1: Meta del plan de FDI



Fuente: elaboración propia

La figura II.3.1 representa las respuestas de los docentes a la pregunta 1 de la primera categoría, ¿Cuál es la meta del plan de formación docente inicial de la facultad?

Como se observa en la figura, las respuestas respecto a la mayor meta son muy variadas. Estas se han agrupado en 15 familias de códigos: abierto al cambio, compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes, contextualización de la realidad, contradicciones en la formación, desarrollo de competencias, desarrollo personal, (valores), documentos oficiales (en teoría), formación continua, formación de calidad, formación integral, formar buenos maestros y maestras, formar un profesor innovador, inexistencia de meta común en la Facultad, mayor importancia al prácticum, y profesor reflexivo. Cada una de ellas representa varias opiniones, como se describe a continuación:

Un número elevado de respuestas (17) señala que la mayor meta de formación está en el “Desarrollo de competencias”. Éstas comprenden los ámbitos profesional, actitudinal, cognoscitivo y procedimental.

... Formar maestros que desarrollen las competencias que necesiten para la profesión de magisterio... (Profesor entrevistado, 2011).

...Formar profesionales, para la educación con el máximo de competencias... (Profesor entrevistado, 2011).

Nueve respuestas consideran que la mayor meta del plan de formación inicial debe apuntar a la exitosa “Inserción en el centro educativo” en el momento de iniciar su vida profesional laboral, de manera que sea un aporte positivo en el centro y en el aula:

...que puedan participar en lo que es un centro educativo, llevando una clase o lo que les corresponda... (Profesor entrevistado, 2011).

...Como personas que comparten un proyecto educativo de una institución con un conjunto de alumnos únicos en un contexto específico... (Profesor entrevistado, 2011).

También en nueve respuestas la mayor meta es aportar al “Desarrollo personal y valores” de los futuros educadores para que les ayude a crecer como personas.

...las competencias personales; eso es lo más importante... (Profesor entrevistado, 2011).

...gente preparada para formar a los niños y a las niñas, y no solamente en contenidos, sino también a nivel de educación en valores... (Profesor entrevistado, 2011).

Siete respuestas coinciden en que la meta principal es la “Formación integral” de los futuros maestros, de manera que cuenten con un referente al momento de actuar como docentes:

... la formación integral del profesorado... (Profesor entrevistado, 2011).

...ese desarrollo integral del alumnado y concienciar a los alumnos que ese debe ser el norte también cuando ellos estén trabajando... (Profesor entrevistado, 2011).

En la misma línea, cinco respuestas apuntan a que la meta es “Formar buenos maestros y maestras”.

...formar buenos maestros y buenas maestras para educación infantil y para primaria... (Profesor entrevistado, 2011).

...la formación de buenos maestros y, en particular, que salgan con las competencias básicas que todo maestro tiene que tener para poder entrar en un aula y dirigir un grupo de alumnos... (Profesor entrevistado, 2011).

Cinco respuestas se refieren a una formación capaz de desarrollar en el profesor la capacidad de realizar una efectiva “contextualización de la realidad” que le ayude a comprender la realidad:

...que consigan ver que es una realidad compleja en la que hace falta formación para ir a ella... (Profesor entrevistado, 2011).

Cinco respuestas consideran que la meta debe ser la “Formación de calidad” para que los profesores puedan tener una inserción y desarrollo profesional exitosos en el mundo laboral:

... se tiene como meta que sea una formación de calidad... (Profesor entrevistado, 2011).

...una buena formación para ser el día de mañana unos buenos o extraordinarios profesionales... (Profesor entrevistado, 2011).

Cuatro respuestas señalan que la mayor meta existe solo en teoría y que ésta aparece explícita en los documentos oficiales emanados del nivel central, pero dudan que se lleve a la realidad; se queda a nivel de teoría:

...Te diría, la mayor meta seguramente algo como muy ideológico... (Profesor entrevistado, 2011).

... En teoría, me refiero a documentos, guías docentes que se elaboran de forma conjunta... (Profesor entrevistado, 2011).

Cuatro respuestas coinciden en que la mayor meta del plan de FDI es formar un “Profesor reflexivo”.

...Capaces de hacer una autocrítica enorme del funcionamiento del sistema, de la organización del sistema educativo... (Profesor entrevistado, 2011).

... Tener continuamente una actitud de reflexión-acción... (Profesor entrevistado, 2011).

Tres respuestas se refieren a la formación de un profesor innovador, capaz de introducir cambios en su docencia, y de trabajar en equipo:

... mi objetivo sería que los nuevos profesores vayan con ganas de hacer algo diferente... (Profesor entrevistado, 2011).

Dos respuestas consideran que la mayor meta está relacionada con dar “Mayor importancia al practicum”:

...Una relación muy importante con las escuelas de prácticas... (Profesor entrevistado, 2011).

Una respuesta se refiere al compromiso social que debe adquirir el profesorado, como la mayor meta del plan de la FDI:

... el profesor debe de ser una persona enormemente comprometida a nivel social, a nivel político; que ofrezca igualdad de oportunidades a todo el alumnado independientemente de su origen social, raza, etnia, sexo, etc... (Profesor entrevistado, 2011).

Una respuesta considera que una meta es fomentar la conciencia de la importancia de la “Formación continua”, desde el inicio de la práctica profesional.

...ser capaces de empezar a trabajar y empezar a formarse al mismo tiempo... (Profesor entrevistado, 2011).

Las respuestas revisadas hasta el momento son positivas y sugieren que existe una meta. No obstante, existen algunas respuestas que podrían considerarse negativas, como se observa a continuación: Tres respuestas apuntan a que existen algunas “Contradicciones en la formación”, en lo que se refiere al plan de formación:

... hay bastantes contradicciones y bastantes fallos en el plan de estudios... (Profesor entrevistado, 2011).

... los estudiantes no aprenden lo que tienen que aprender... (Profesor entrevistado, 2011).

En tanto que, dos opiniones apuntan a la “Inexistencia de una meta común en la Facultad”

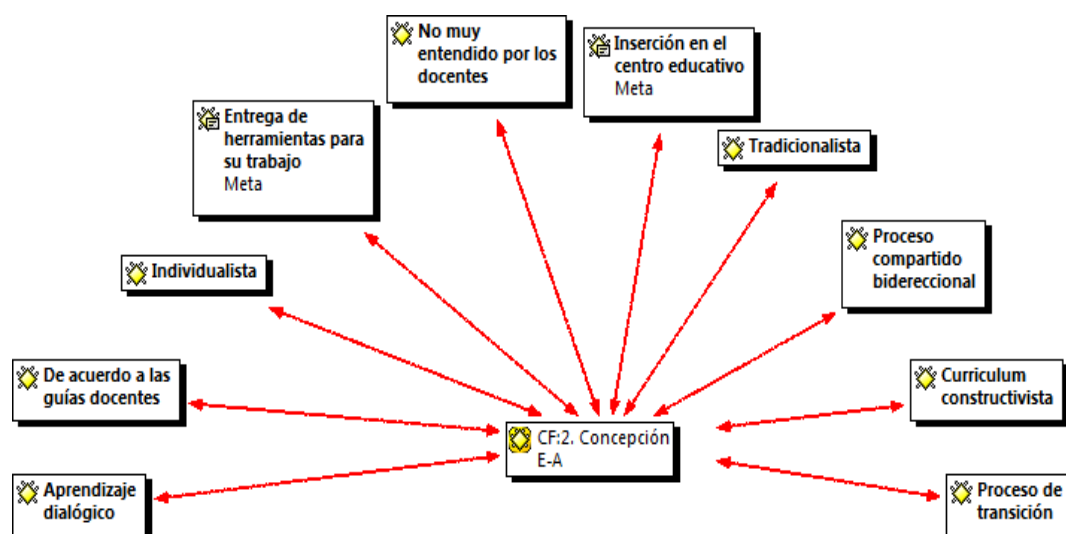
...no existen esas metas comunes... (Profesor entrevistado, 2011).

...no sé si compartimos o si existe una meta específica... (Profesor entrevistado, 2011).

Al revisar la diversidad de respuestas dadas por los formadores, se puede inferir que no existe una meta consensuada o que al menos sea conocida por todos los formadores de docentes, tal como señalaron algunos entrevistados.

Categoría 1. Subcategoría 1.2: Concepción curricular

Figura II.3.2. — Categoría 1. Subcategoría 1.2. Concepción curricular



Fuente: elaboración propia

La figura II.3.2 representa las respuestas de los docentes correspondientes a la pregunta ¿Cuál es la concepción del proceso curricular (enseñanza-aprendizaje) que tiene la Facultad?

Como se observa, las respuestas de los profesores formadores se agruparon en diez familias: aprendizaje dialógico, de acuerdo a las guías docentes, individualista, entrega de herramientas para su trabajo, no muy entendido por los docentes, inserción en el centro educativo, tradicionalista, proceso compartido bidireccional, currículum constructivista, proceso de transición. El número de códigos de cada familia se detalla a continuación:

Seis respuestas se refieren a que la concepción curricular que tiene la Facultad corresponde a un currículum constructivista:

Yo no sé cuál es la concepción curricular de la Facultad, pero mi concepción es constructivista total... (Profesor entrevistado, 2011).

... dar las herramientas a los alumnos y que ellos puedan investigar, crear, innovar y construir sus conocimientos en la medida de sus posibilidades... (Profesor entrevistado, 2011)

Cuatro respuestas consideran que la concepción curricular consiste en facilitar herramientas a los futuros maestros para su desempeño docente, de manera que puedan tener éxito en su desarrollo profesional:

... que adquieran las herramientas para poder... conocimientos, herramientas y actitudes para poder desarrollar su trabajo... (Profesor entrevistado, 2011).

... darle unos rudimentos, unos instrumentos básicos para, por un lado para aprender, es decir, por un lado para adquirir conocimientos, y por otro lado... para insertarse en el mercado laboral, en concreto como docentes... (Profesor entrevistado, 2011).

Dos respuestas aluden a que la concepción curricular es privilegiar el “aprendizaje dialógico” durante el desarrollo de las clases universitarias:

...A lo que más me aproximo es al aprendizaje dialógico... (Profesor entrevistado, 2011).

...muy de... de formar a los profesionales en un contexto que dialoga... (Profesor entrevistado, 2011).

Dos respuestas coinciden en que la concepción curricular es un “proceso compartido bidireccional”, en el que tanto docentes como estudiantes deben participar activamente:

...lo entendemos como un proceso compartido, bidireccional, en que tanto nosotros, como docentes, como el alumnado, participa con... con una meta... (Profesor entrevistado, 2011).

Dos respuestas consideran que la concepción curricular, por parte de algunos docentes universitarios de su Facultad, es aun “tradicionalista” en el sentido de que el rol protagónico lo tienen los profesores:

... todavía bastante antigua, creemos que los estudiantes tienen que sentarse a escuchar lo que el profesor dice, que deben procesar los conocimientos que el profesor transmite... (Profesor entrevistado, 2011).

Una respuesta considera que la Facultad se encuentra en un “proceso de transición”, por lo que no se visualizan grandes cambios:

... creo que estamos en un momento de transición... (Profesor entrevistado, 2011).

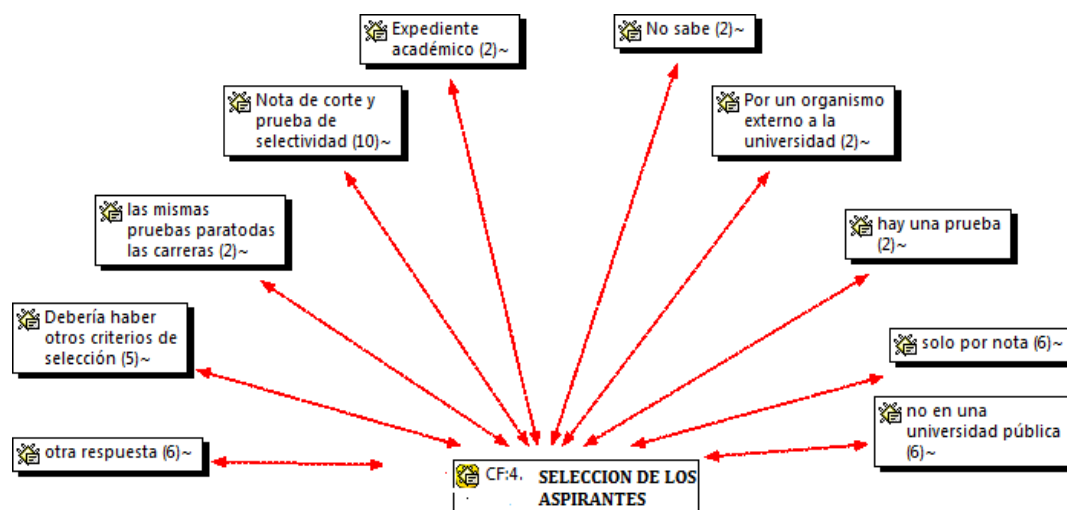
Una respuesta asegura que la concepción curricular que se emplea está “de acuerdo con las guías docentes”, elaboradas por grupos de profesores:

... cada uno lo hace como lo considere oportuno dentro de las normas básicas de la universidad, para las guías docentes y los tiempos... (Profesor entrevistado, 2011).

Ante esta pregunta, la mayoría de los entrevistados dudaron al dar una respuesta. Al igual que en la pregunta anterior, parece que estos docentes desconocen la existencia de una concepción curricular única. Las guías se presentan como un referente, aunque luego cada profesor plantea su clase libremente. Sin embargo, se destaca que la mayoría de los profesores entrevistados se identifica con el enfoque constructivista de la educación.

Categoría 1. Subcategoría 1.3: Mecanismos de selección de estudiantes

Figura II.3.3. — *Categoría 1. Subcategoría 1.3. Mecanismos de selección de estudiantes.*



Fuente: elaboración propia

La figura II.3.3 representa las respuestas a la pregunta ¿Existe algún tipo de selección de los estudiantes para magisterio? En caso afirmativo ¿En qué consiste? Se intenta aquí identificar los criterios de selección que se aplican a los aspirantes a magisterio.

Como se observa, las respuestas se agruparon en diez familias: Debería haber otros criterios de selección, son las mismas pruebas para todas las carreras, nota de corte y prueba de selectividad, expediente académico, no sabe, por un organismo externo a la universidad, hay una prueba, solo por nota, no en una universidad pública, otra respuesta. Cada código acumula varias respuestas, como se detalla a continuación:

Un total de diez respuestas coinciden en que los criterios de selección son la “nota de corte y prueba de selectividad”; es decir que realizan una prueba y la selección parte desde la mayor nota, cortando según el número de plazas que existe en la facultad:

...por la universidad, la nota, la nota de corte que no sé exactamente en cuanto está, pero hay un... hay que tener un mínimo... (Profesor entrevistado, 2011).

...entran por notas de selectividad, simplemente por eso, hay una nota de corte, hay un número equis de plazas y los estudiantes entran por su nota de selectividad... (Profesor entrevistado, 2011).

“No en una universidad pública”. Seis respuestas coinciden en que la selección no es posible, este tipo de universidades no tienen libertad para poner sus propias reglas a la hora de seleccionar estudiantes para la carrera de magisterio:

...nosotros no seleccionamos; legalmente no podemos,... (Profesor entrevistado, 2011).

...ésta es una universidad pública, es una universidad pública y no es posible, no es posible tener otro tipo de mecanismos, claro (Profesor entrevistado, 2011).

“Solo por nota”. Seis respuestas consideran que el único mecanismo para seleccionar a los estudiantes es la nota:

Por nota. Yo creo que solamente es por nota, eso en secretaría te lo dirían exacto, bien... (Profesor entrevistado, 2011).

“Debería haber otros criterios de selección”. Cinco respuestas coinciden en que, por parte de la universidad, se debería aplicar otro sistema de seleccionar a los estudiantes que ingresan a la carrera de magisterio:

...desde mi punto de vista deberíamos tener otros criterios de selección, y no tendremos un modelo de éxito si no generamos un sistema de selección... (Profesor entrevistado, 2011).

Creo que debería hacerse un proceso más complejo de selección... (Profesor entrevistado, 2011).

“Expediente académico del postulante”. Dos respuestas se refieren a que el ingreso se realiza de acuerdo al expediente que tienen los estudiantes:

...dependiendo de lo que hayan hecho en secundaria, el expediente... (Profesor entrevistado, 2011).

“Hay una prueba”. Dos respuestas se refieren a la existencia de una prueba de acceso a la universidad que deben realizar todos los estudiantes que tengan interés por estudiar magisterio:

En España la entrada a la Universidad son pruebas donde la facultad no tiene potestad para dictar... (Profesor entrevistado, 2011).

“Las mismas pruebas para todas las carreras”. Dos respuestas dan cuenta de que los mecanismos de selectividad se aplican a todas las carreras por igual; solo varía la opción de cada estudiante de acuerdo a la nota obtenida:

Son las mismas pruebas para maestro, para médico, para farmacia... (Profesor entrevistado, 2011).

“No sabe”. Dos respuestas parecen ignorar como son los procesos de selectividad que se aplican para reclutar estudiantes para magisterio.

No tengo ni idea; no, yo creo que la gente se matricula y... (Profesor entrevistado, 2011).

“Por un organismo externo a la universidad”. Dos respuestas declaran que no es la universidad la que realiza la selección, sino que ésta se debe a la intervención de otro tipo de entidad, y que es externa a ella:

El proceso de selección es externo a la facultad, lo hace la administración educativa... (Profesor entrevistado, 2011).

“Otra respuesta”. En esta familia se han agrupado seis respuestas de diferente índole, sin haber coincidencia entre ellas. Los siguientes son ejemplos de respuesta:

El criterio de ingreso de alumnos de profesorado es un asunto que no se ha discutido... (Profesor entrevistado, 2011).

...no hay ningún tipo de corte; por lo tanto vienen todos a los que les apetece, o los que no pueden hacer otra cosa... (Profesor entrevistado, 2011).

Según lo detallado se observa que la respuesta con mayor recurrencia es la rendición de una prueba de selectividad y la nota de corte. Le sigue en frecuencia la que se refiere a que es imposible para una facultad pública realizar un proceso de selección. Algunos profesores indican que solo es la nota y otros agregan varios requisitos. Lo cierto es que según los profesores entrevistados, las Facultades no tienen libertad de acción en este ámbito, por tanto ninguna puede realizar un proceso de selección distinto de lo establecido para todas las universidades españolas.

3.2. Segunda categoría: Perfil del futuro profesor

El perfil tiene que ver con un imaginario vinculado con el puesto de trabajo docente.

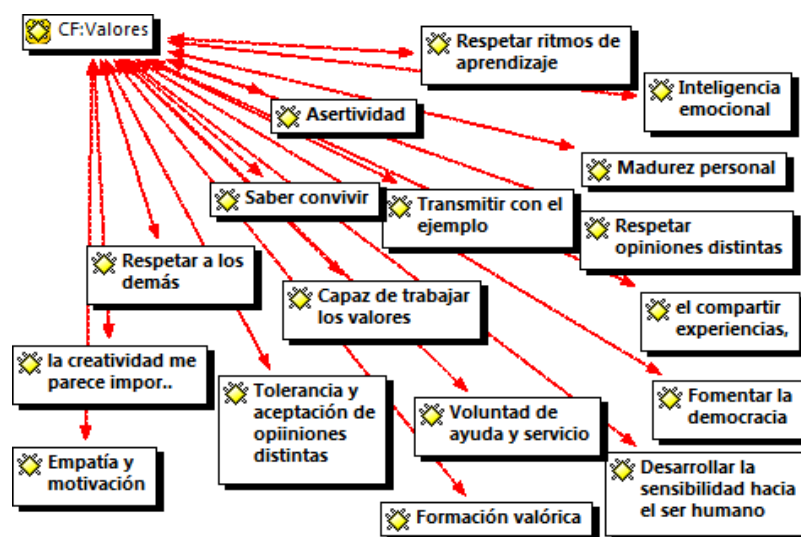
En esta categoría se intenta conocer la percepción que tienen los formadores respecto al perfil del maestro, los valores, habilidades, conocimientos, competencias que

se desea que desarrollen en función de la justicia social. Además, interesa conocer su opinión respecto a si los futuros profesores manifiestan tener vocación, y si se sienten como agente de cambio social.

La pregunta general es ¿Cuáles son los valores y actitudes, las habilidades, competencias y los conocimientos que debe poseer y o desarrollar el aspirante a maestro? A continuación se muestran las respuestas dadas por los formadores de docentes respecto a los aspectos señalados deseables que deben desarrollar los futuros maestros.

Categoría 2. Subcategoría 2.1.: Valores

Figura II.3.4. — Categoría 2. Subcategoría 2.1. Valores



Fuente: elaboración propia

Se ha recogido información acerca de 23 valores importantes que se deberían fomentar en los futuros profesores: asertividad; capaz de trabajar los valores; desarrollar la sensibilidad hacia el ser humano; compartir experiencias; empatía y motivación; fomentar la democracia; formación valórica; inteligencia emocional; creatividad, madurez personal, respetar a los demás, respetar opiniones distintas; respetar ritmos de aprendizaje; saber convivir; tolerancia y aceptación de opiniones distintas; transmitir con el ejemplo; voluntad de ayuda y servicio.

Categoría 2. Subcategoría 2.2: Habilidades

Figura II.3.5.— Categoría 2. Subcategoría 2.2.: Habilidades



Fuente: elaboración propia

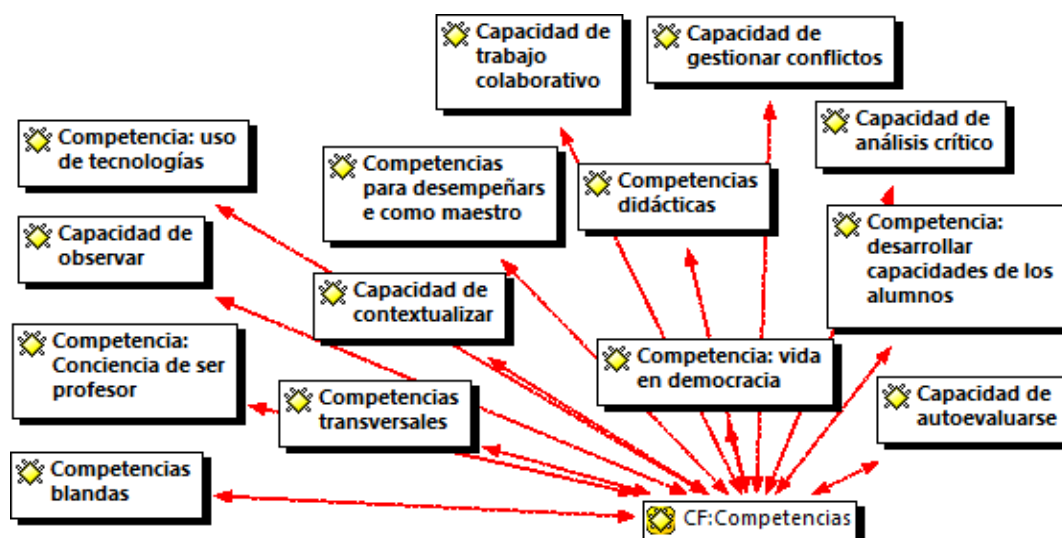
Para esta subcategoría el total de las respuestas son 21 habilidades que se considera que deben ser desarrolladas en los futuros maestros por su importancia. Éstas se agruparon en siete familias de códigos: Desarrollar la sensibilidad hacia el ser humano, compartir experiencias, habilidades de comunicación, habilidad de trabajar en equipo, habilidades sociales, inteligencia emocional, y creatividad.

Sí, yo creo que sí, que hay una habilidad en la cual intentan desarrollar toda la parte aplicativa o de aplicación de determinadas estrategias; todo lo que es el trabajo en equipo... (Profesor entrevistado, 2011)

...una habilidad de comunicación es fundamental. Todas las competencias de comunicación, de reflexión, de formación, para formar maestros reflexivos, creativos... (Profesor entrevistado, 2011)

Categoría 2. Subcategoría 2.3: Competencias

Figura II.3.6. — Categoría 2. Subcategoría 2.3. Competencias



Fuente: elaboración propia

En esta subcategoría el total de respuestas suma 28 tipos de competencias, que se han agrupado en 14 familias de códigos: capacidad de análisis crítico; capacidad de autoevaluarse; capacidad de contextualizar; capacidad de gestionar conflictos; capacidad de observar; capacidad de trabajo colaborativo; competencia: conciencia de ser profesor; competencia: desarrollar capacidades de los alumnos; competencia: uso de tecnologías; competencia: vida en democracia; competencias blandas; competencias didácticas; competencias para desempeñarse como maestro; y competencias transversales.

...y, por supuesto, ciertas competencias de carácter transversal que la universidad debería estar en condiciones de proporcionar (profesor entrevistado, 2011)

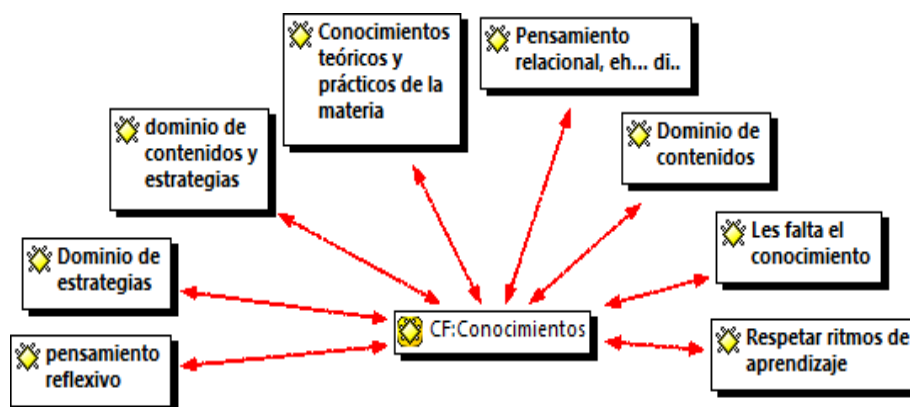
El docente, yo pienso que tiene que ser creativo, alegre, ingenioso, divertido; porque tiene que poder transmitir y enganchar muy buenas relaciones, saberse relacionar muy bien con las personas... (Profesor entrevistado, 2011)

...además, por supuesto, de buen profesional, de controlar bien todo lo que sea procesos de enseñanza aprendizaje y también todo lo que sería de nuevas tecnologías, que en estos momentos... (Profesor entrevistado, 2011)

En general, los docentes se encuentran muy familiarizados con la formación por competencias que propone el modelo de Bolonia.

Categoría 2. Subcategoría 2.4.: Conocimientos

Figura II.3.7. — Categoría 2. Subcategoría 2.4. Conocimientos



Fuente: elaboración propia

La Figura II.3.4 muestra las respuestas (21) de los formadores respecto a los conocimientos que los estudiantes de pedagogía deberían aprender. Éstas se han clasificado en ocho familias de códigos: conocimientos teóricos y prácticos de la materia; dominio de contenidos; dominio de contenidos y estrategias; dominio de estrategias; pensamiento reflexivo; pensamiento relacional; respetar ritmos de aprendizaje. También hay algunas respuestas que afirman que a los estudiantes en general les faltan conocimientos.

Hombre, ...el dominio de la materia que se supone que el futuro maestro tiene que impartir, eso es muy importante (profesor entrevistado, 2011).

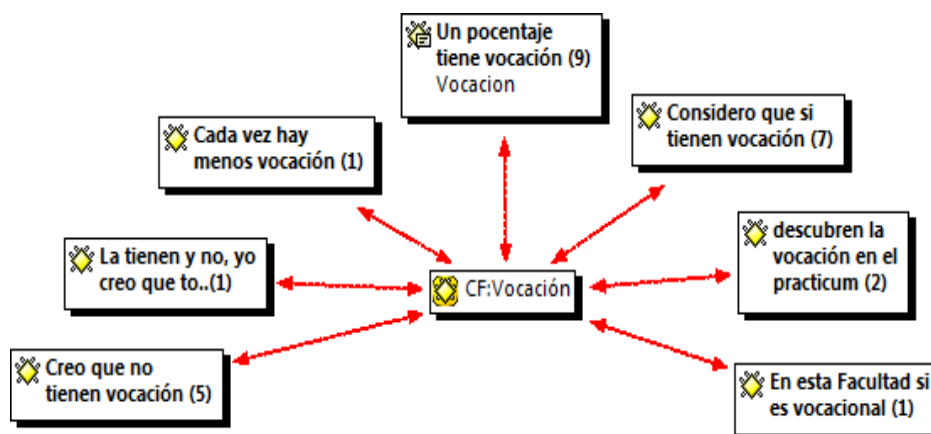
...los conocimientos que deben obtener, que por supuesto son importantes; conocimientos teóricos y prácticos de la materia que se les imparte (Profesor entrevistado, 2011).

La mayoría de los actores del campo de la educación considera que uno de los elementos de mayor importancia para desenvolverse en magisterio es la “vocación”, ya que es una carrera eminentemente social y que implica compromiso y responsabilidad con los niños de la clase. A los docentes se les ha formulado la pregunta ¿Cree que la mayoría de los estudiantes elige la profesión por vocación? ¿Por qué? ¿Qué importancia tiene para Ud. la vocación?

Los profesores consideran importante la formación integral de los docentes, aunque, sin descuidar el dominio de los conocimientos de las disciplinas que impartirán en su desempeño docente.

Categoría 2. Subcategoría 2.5: Vocación

Figura II.3.8. — Categoría 2. Subcategoría 2.5.:Vocación



Fuente: elaboración propia

En la figura II.3.5, se observa que el número de respuestas al respecto de la vocación son 26; y que han sido agrupadas en siete familias de códigos: cada vez hay menos vocación; considero que sí tienen vocación; creo que no tienen vocación; descubren la vocación en el Prácticum; esta Facultad es vocacional; la tienen y no; yo creo que todos no; un porcentaje tiene vocación.

Las opiniones se concentran en dos familias. Nueve respuestas coinciden en que solo “un porcentaje tiene vocación” para la carrera de magisterio:

...Yo creo que un porcentaje alto, un porcentaje alto... (Profesor entrevistado, 2011).

Y en las siete respuestas “considero que sí tienen vocación”

...hay otra parte que sí se le ve que es vocacional, que le gusta, que la siente y se les nota mucho... (Profesor entrevistado, 2011)

Por otro lado, en cinco respuestas se señala que no existe vocación en los aspirantes a magisterio: “creo que no tienen vocación”:

...Yo diría que no, esto de la vocación cada día está más lejano... (Profesor entrevistado, 2011).

En dos respuestas se considera que los estudiantes adquieren la vocación en el momento de realizar el Prácticum, “descubren la vocación en el Prácticum”:

...la vocación se va descubriendo cuando hacen la carrera, nosotros tenemos la experiencia que en primero mandamos a los alumnos a hacer... unas pequeñas prácticas... y para ellos es todo un descubrimiento... es gente que dice "esto es lo mío"... (Profesor entrevistado, 2011).

Una respuesta se clasifica en la familia “la tienen y no”:

...yo pienso que hay de todo, hay personas que vienen a hacer magisterio porque piensan que necesitan trabajo y esta es una posibilidad, y hay gente que sí, que les gusta enseñar...(Profesor entrevistado, 2011).

Una respuesta se clasifica en la familia “esta Facultad sí es vocacional”

Si, en nuestra facultad sí, y cada vez más. Si, por dos sencillas razones; que por ejemplo tienen unas notas de corte muy altas... un 5 es la mínima para magisterio. (Profesor entrevistado, 2011).

Una respuesta se clasifica en la familia “cada vez hay menos vocación”

...cada vez hay menos, vocación en el magisterio; cada vez va quedando menos,... (Profesor entrevistado, 2011).

Para algunos de los entrevistados, magisterio en España ha sido una carrera en la cual, tradicionalmente, han entrado muchas personas sin vocación; por otras razones, entre ellas porque la nota de la prueba de selectividad universitaria (PAU) no les alcanza para optar a otras de su preferencia. Éstas se pueden observar en la figura II.3.25

Categoría 2. Subcategoría 2.6: Otras razones (postdeterminadas) para estudiar magisterio

Cómo se ha señalado al inicio de esta parte de la tesis, se dejó abierta la posibilidad de que surgieran nuevas categorías de análisis a partir de las respuestas que dieron los profesores entrevistados. A continuación se presenta una categoría emergente:

Figura II.3.9. — Categoría 2. Subcategoría 2.6.: Otras razones (postdeterminadas) para estudiar magisterio



Fuente: elaboración propia

En este caso las respuestas suman un total de 16 y se han agrupado en seis familias de códigos: es una salida profesional; falta de madurez personal; la estudian porque la consideran fácil; magisterio es como cualquier carrera profesional, no era su primera opción.

Cinco personas estiman que los estudiantes eligieron la carrera porque "la consideran fácil"

...hay otro tipo de estudiantes que la estudian porque la encuentran mucho más fácil que otra y no requieren mucho esfuerzo (Profesor entrevistado, 2011).

Otros cinco docentes piensan que eligen estudiar magisterio porque lo ven como una "salida profesional":

...yo creo que en su mayoría buscaban otra salida profesional. Una segunda alternativa más segura es la oposición (Profesor entrevistado, 2011).

Tres respuestas se refieren a que los estudiantes ven la carrera de magisterio como "cualquier otra carrera". Dos piensan que esta carrera "no era la primera opción" de algunos estudiantes; finalmente, una respuesta se refiere a que a algunos estudiantes les "falta madurez emocional".

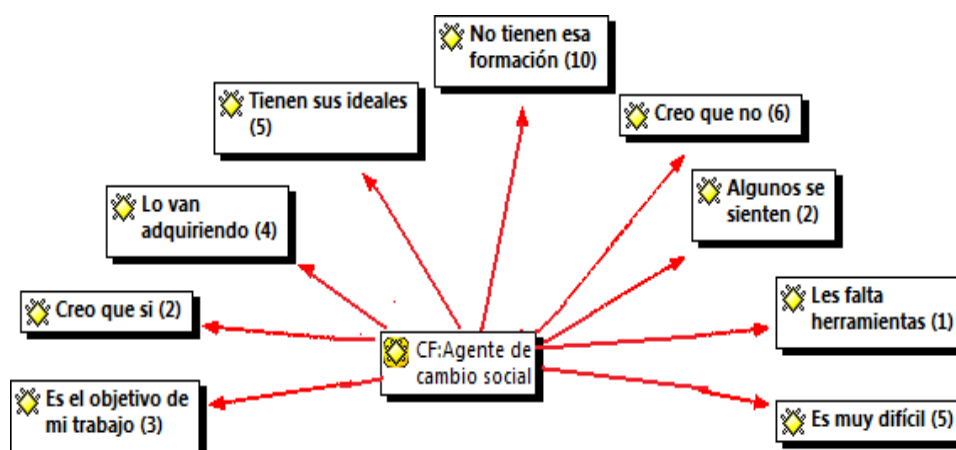
hay personas que hacen magisterio porque no les alcanzó la nota para su primera opción...lo que realmente querían...(Profesora entrevistada, 2011).

Otra característica relacionada con el perfil esperado para un maestro para la justicia social es la identidad del aspirante como agente de cambio social. Un total de 22

entrevistados contestó esta pregunta. La pregunta fue ¿Cree que estos futuros docentes tienen conciencia de ser agente de cambio social?

Categoría 2. Subcategoría 2.7:Agente de cambio social

Figura II.3.10. — Categoría 2. Subcategoría 2.7.: Agente de cambio social



Fuente: elaboración propia

La figura II.3.10 muestra la clasificación de las respuestas respecto de la identidad como agente de cambio social que tienen los aspirantes a maestros. El total es de 37, que se han agrupado en nueve familias de códigos: Algunos se sienten; creo que no; creo que sí; es el objetivo de mi trabajo; es muy difícil; les faltan herramientas lo van adquiriendo; no tienen esa formación; tienen sus ideales.

Se detalla a continuación el número de respuestas que abarca cada grupo:

“No tienen esa formación”. Diez respuestas coinciden en que no forman a los estudiantes para ser agentes de cambio social, por lo tanto carecen de esta identidad:

...además para ser mediadores en el cambio social tendríamos que formarles un poquito más, no les formamos lo suficientemente en ese ámbito. (Profesor entrevistado, 2011).

...nosotros no les formamos para ser agentes de cambio social. Al contrario, en ocasiones se forman para ser... para que la estructura social sea continuista, lamentablemente...(profesor entrevistado, 2011).

“Creo que no”. Seis respuestas señalan no creer que los estudiantes tengan este tipo de identidad, al menos en esta generación de futuros docentes:

No, yo creo que no. Creo que no. De hecho, es uno de los debates que tengo en clases. Yo siempre comento que los verdaderos cambios sociales han venido de manos de la universidad... (Profesor entrevistado, 2011).

...no, esa conciencia ellos no la tienen, la conciencia social de la que hablaba antes. La tienen más de ayudar; no tanto de cambiar... (Profesor entrevistado, 2011).

“Es muy difícil”. En la misma sintonía, cinco respuestas apuntan a que es muy difícil que dichos estudiantes tengan este tipo de identidad:

...es difícil que ellos se den cuenta de si valen o no valen para cambiar la realidad que se están encontrando... (Profesor entrevistado, 2011).

“Les faltan herramientas”. Una respuesta hace referencia a que las herramientas con que cuentan los estudiantes no son suficientes para actuar como agentes sociales:

...están motivados, pero lo que no están muy seguros es de tener las herramientas necesarias para hacerlo... (Profesor entrevistado, 2011).

“Tienen sus ideales”. Cinco respuestas coinciden en que la mayoría de los aspirantes a maestros tienen sus propios ideales de poder cambiar la sociedad a través de su trabajo con los niños:

...yo diría que los estudiantes tienen muchísimas ilusiones y que es fácil promover en ellos ilusiones y vocación, incluso; que son fáciles de modelar... (Profesor entrevistado, 2011).

“Lo van adquiriendo”. Cuatro respuestas refieren que esta identidad la adquieren a medida que avanzan en el tiempo en su desempeño docente:

Yo creo que lo van adquiriendo, lo van adquiriendo sobre todo... ellos se dan cuenta de que son maestros cuando están con alumnos... es cuando se dan cuenta del potencial que tienen ellos para hacer cambios. (Profesor entrevistado, 2011)

“Es el objetivo de mi trabajo”. Tres personas afirman que desarrollar esta identidad en los futuros docentes es parte de su trabajo, a través de su asignatura:

...Ese es el objetivo de mi trabajo. Yo creo que sí lo logro, y lo digo sin falsas humildades. La idea por lo menos es que se cuestionen aspectos de la profesión en los que antes jamás habían reparado... (Profesor entrevistado, 2011).

“Algunos se sienten”. Dos respuestas consideran que algunos estudiantes se sienten agentes de cambio social:

...No todos se sienten agentes de cambio social, Es que sentirse agente de cambio social tiene que ver con tu historia personal y sobre todo con la formación que has tenido... (Profesor entrevistado, 2011).

“Creo que sí”. Dos respuestas señalan que los estudiantes de magisterio se sienten agentes de cambio; no obstante, no aseguran que sea así:

Yo creo que sí, lo malo es que luego la realidad es mucho más cruda que su pensamiento... (Profesor entrevistado, 2011).

En este caso, las respuestas se han clasificado en negativas y positivas respecto de la identidad de agente de cambio social. Se observa que predominan las respuestas negativas, desde el punto de vista de la formación que se imparte.

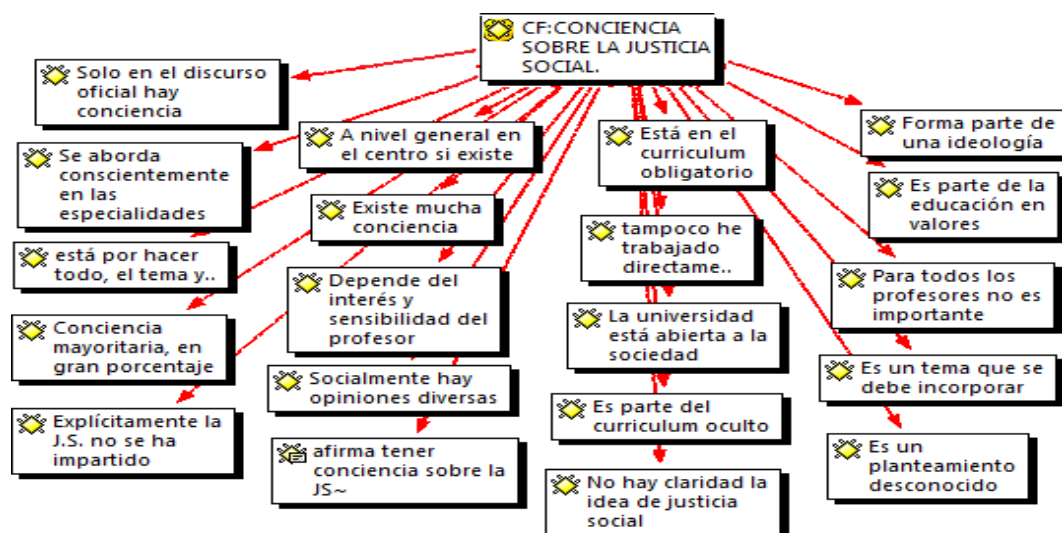
3.3. Tercera categoría: Prácticas y metodologías que favorecen la justicia social

De acuerdo a esta categoría, el objetivo es identificar las prácticas docentes y las metodologías que favorecen la enseñanza de la justicia social. Para ello se indaga, en primera instancia, si existe conciencia, sobre la justicia social y la calidad de los aprendizajes por parte de los formadores de maestros; también se intenta detectar, desde la reflexión de su propia práctica, si los futuros maestros adquieren suficientes conocimientos sobre metodologías docentes y cuáles serían, según ellos, las prácticas que favorecen la enseñanza de la justicia social en el aula.

La pregunta es ¿Existe conciencia sobre el rol del profesor, respecto a la justicia social –inclusión, atención a la diversidad– para el aprendizaje?

Categoría 3. Subcategoría 3.1.: Conciencia sobre la justicia social

Figura II.3.11. — Categoría 3. Subcategoría 3.1.: Conciencia sobre la justicia social



Fuente: elaboración propia en Atlas.ti 6.2.28

La figura II.3.11 representa las respuestas de los formadores respecto a si existe conciencia por parte del profesorado de la facultad sobre la justicia social. En total se recopilaron 52 opiniones que se clasificaron en 20 familias de códigos.

En este caso, las respuestas se pueden subclasificar en tres grupos distintos: un discurso positivo, que declara que sí existe mucha conciencia sobre la justicia social por parte del profesorado universitario –esta respuesta es más frecuente en las escuelas de magisterio de Granada y Segovia–. Algunos profesores afirman que incluso la justicia social es abordada conscientemente en las especialidades:

... se aborda de manera consciente en las distintas especialidades, de todas formas yo creo que la facultad tiene estudios bastante arreglados, bastante correcta, la tradición yo creo que es muy buena... (Profesor entrevistado, 2011).

Un segundo grupo que cree que la justicia social es una ideología, y que las opiniones son socialmente diversas, o que simplemente queda a la voluntad del profesor implicarse en ella o no:

...Los temas de la justicia social yo creo que, además de las asignaturas, yo creo que tiene que ver mucho con el interés del profesor,... (Profesor entrevistado, 2011).

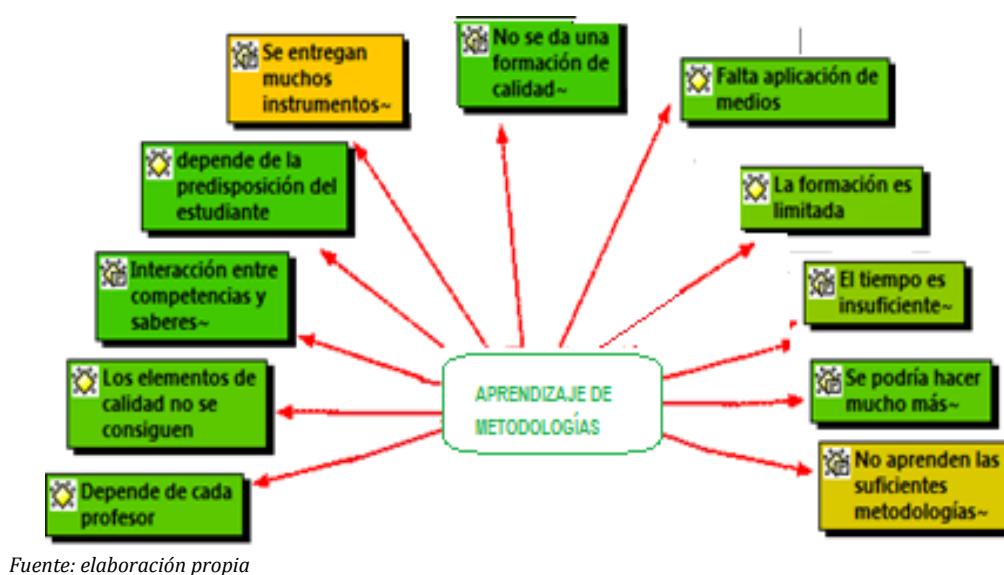
En un tercer grupo de respuestas, los formadores señalan que es un planteamiento nuevo, que no se trabaja explícitamente y que está todo por hacer:

...los 8 años que he ido haciendo temas de formación de maestros... de formación inicial no me he encontrado nunca con un planteamiento de esta naturaleza,... (Profesor entrevistado, 2011)

...está por hacer todo. El tema yo creo que está por hacer. Yo no creo que esté la justicia social dentro, explícita en el currículum. No creo yo que se trabaje... (Profesor entrevistado, 2011)

Categoría 3. Subcategoría 3.2. Aprendizaje de metodologías

Figura II.3.12. — Categoría 3. Subcategoría 3.2.: Aprendizaje de metodologías



La Figura II.3.12 representa las respuestas de los formadores a la pregunta ¿Considera que los estudiantes aprenden las suficientes metodologías para impartir docencia de calidad?

Las respuestas se clasificaron en 11 Códigos distintos: Depende de cada profesor; depende de la predisposición del estudiante; el tiempo de jornada es insuficiente; falta aplicación de medios; interacción entre competencias y saberes; la formación es limitada; los elementos de calidad no se consiguen; no aprenden las suficientes metodologías; no se da una formación de calidad; se entregan muchos instrumentos; se podría hacer mucho más. En total se recogieron 42 opiniones.

“Se entregan muchos instrumentos”. Se hallaron diez respuestas, en las que los profesores afirman que se facilita un amplio abanico de metodologías a los aspirantes:

...se les da una serie de estrategias, se intenta que en ese prácticum que tienen que llevar a cabo, pues intenten ellos probar, intentar llevar a cabo todo lo que nosotros aquí en teoría, les explicamos (Profesora entrevistada, 2011)

...en general yo creo que sí. En general, yo diría que salen bien preparados. Aquí siempre hemos tenido la metodología del centro (Profesor entrevistado, 2011).

Yo pienso que sí, desde que nosotros les estamos dando a los alumnos una guía didáctica, una guía docente y, lo más importante, una guía técnica de trabajo... (Profesor entrevistado, 2011).

“Se necesita más tiempo de Prácticum”. Ocho respuestas consideran que los estudiantes deberían disfrutar de un periodo más extenso de Prácticum:

La práctica, como su nombre indica, conlleva tiempo, y unos poquitos meses no es suficiente. Para la complejidad de la profesión educativa se necesitaría mucho más. (Profesor entrevistado, 2011).

...es una parte a la que le puedes dedicar muy poco tiempo; y prácticamente, a la metodología qué te da tiempo, a decir... (Profesor entrevistado, 2011).

“No aprenden las suficientes metodologías” Siete respuestas refieren que durante el periodo de formación es imposible aprender suficientes metodologías para realizar una enseñanza de calidad:

...No, ni los de acá, ni los de allá, ni los chilenos, ni los mexicanos, ni los australianos. La formación inicial es inicial y la práctica profesional en una escuela de un maestro... (Profesor entrevistado, 2011).

...no, desgraciadamente no, porque hay muchos profesores que utilizan la misma metodología que estamos criticando; entonces, yo creo que no... (Profesor entrevistado, 2011).

“El tiempo de formación es insuficiente”. Cuatro respuestas coinciden que no es posible aprender muchas metodologías en el poco tiempo de la formación:

...El tiempo de enseñanza es insuficiente... (Profesor entrevistado, 2011).

...un semestre no es una unidad de tiempo buena para desarrollar determinadas competencias que son complejas... (Profesora entrevistada, 2011).

“La formación es limitada”. Tres respuestas afirman que es limitada la formación de profesores para que aprendan suficientes metodologías:

Yo creo que la formación que damos es muy limitada, es muy limitada, es muy pobre por qué no decirlo... (Profesor entrevistado, 2011).

“Depende de cada profesor”. Dos respuestas apuntan a que es responsabilidad de cada profesor; por tanto, depende de su voluntad:

...que las tienen, puede ser que sí; que las deseen, no estoy tan segura. También depende de cada asignatura y depende de cada profesor... (Profesor entrevistado, 2011).

“Falta aplicación de medios”. Dos respuestas consideran que los medios tecnológicos de los que se dispone no son aplicados en su totalidad.

...los medios a veces no es cuestión de tenerlos o no tenerlos, sino de entenderlos y de saberlos aplicar. Y probablemente estamos todavía faltos de aplicación de medios, (Profesor entrevistado, 2011)

“Los elementos de calidad no se consiguen”. Dos respuestas se refieren a la calidad, señalando que no es posible que se cumpla en el ejercicio docente.

...si tú planteas determinados elementos de calidad, no se consigue con la formación inicial. Ni con la formación inicial, ni con la formación permanente, ni con la práctica (profesor entrevistado, 2011).

“Se podría hacer mucho más”. Dos respuestas coinciden en que los profesores formadores podrían hacer mucho más en la formación en el aspecto metodológico.

Vamos, sí me incluyo. Hay muchas más cosas que yo podría hacer. Hay cosas que podría mejorar ya de por si, yo misma (profesora entrevistada, 2011).

“No se da una formación de calidad”. Una respuesta se refiere a que no se está ofreciendo una formación de calidad, debido a la descoordinación que existe entre los profesores formadores:

...tiene que haber un compromiso mucho más fuerte, mucho más explícito hacia la calidad, (Profesor entrevistado, 2011).

Categoría 3. Subcategoría 3.3. Aprendizaje de metodologías

Figura II.3.13. — Categoría 3. Subcategoría 3.3.: Prácticas pedagógicas que favorecen la justicia social



Fuente: elaboración propia

La figura II.3.13 representa las respuestas a la pregunta ¿Qué prácticas docentes cree que favorecen la justicia social? La clasificación corresponde a 14 familias de códigos: Acoger y atender a la diversidad de niños; atención a la diversidad; ayudar a los más desposeídos; ayudar al escolar para el éxito académico; comprender la realidad de las personas; dar las mismas oportunidades de acceso a la información; enseñar cómo enfrentar la diversidad; enseñar a programar para la diversidad de estudiantes; enseñar con el ejemplo; enseñar y fomentar valores; igualdad de oportunidades en función del género; lograr la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace; tener conocimiento sobre las diferencias; tomar en cuenta los diferentes contextos. El total de respuestas es de 23. Algunas de ellas son las siguientes:

Hay una que es fundamental; es que nadie puede transmitir lo que no es, (...) sólo se transmite con el hecho, y si quieres transmitir la justicia social, tú tienes que ser justo, no hay otra manera... (Profesora entrevistada, 2011)

...para la justicia social, la ayuda. Lo que aquí más aprenden, más general, es la ayuda. Que hay que ayudar a los más desposeídos, digamos... (Profesor entrevistado, 2011).

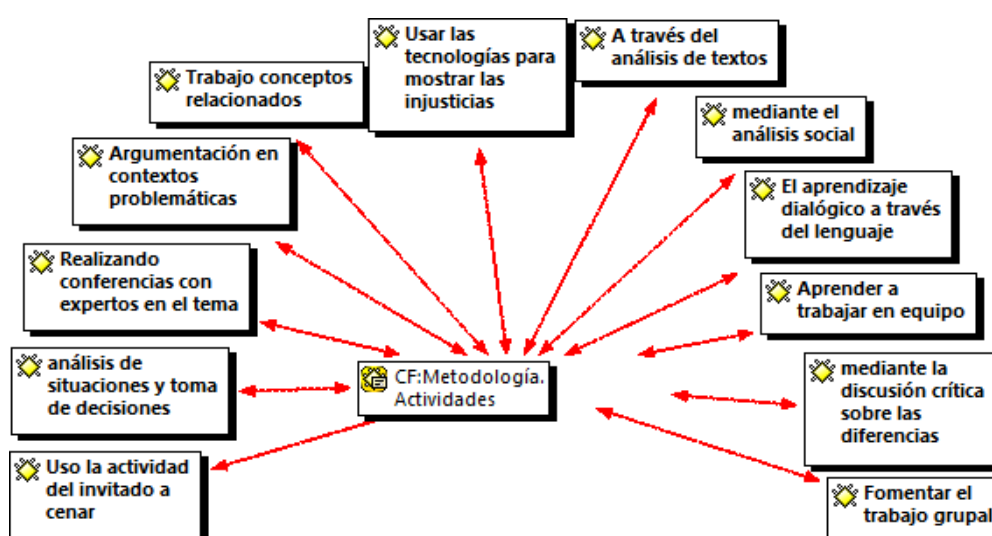
...la ayuda al alumno en cualquier área es imprescindible para favorecer la justicia social, porque al fin y al cabo lo que hace es desear el éxito escolar de ese alumno. (Profesor entrevistado, 2011)

...atención a la diversidad, igualdad de oportunidades, igualdad de oportunidades en función del género, igualdad de oportunidades en función de la etnia, esos aspectos sí que los trabajamos en clase (Profesor entrevistado, 2011).

Categoría 3. Subcategoría 3.4. Reflexión sobre su propia práctica en el aula

Desde la reflexión de la propia práctica de los formadores se les plantea ¿De qué manera enseña la justicia social a los futuros docentes? Esta pregunta surge a raíz de que los entrevistados no dan la respuesta esperada. Cuando se pregunta a los profesores que favorecen la justicia social, las respuestas son limitadas y vagas. De ahí que se les preguntara acerca de su propia práctica.

Figura II.3.14. — Categoría 3. Subcategoría 3.4.: Reflexión sobre su propia práctica en el aula



Fuente: elaboración propia

En la figura II.3.14 se aprecia un listado de actividades concretas para enseñar la justicia social en el aula universitaria de magisterio. Éstas se han agrupado en 11 códigos: A través del análisis de textos; análisis de situaciones y toma de decisiones; argumentación en contextos problemáticos; dar las mismas oportunidades de acceso a la información; el aprendizaje dialógico a través del lenguaje; fomentar el trabajo grupal; mediante el análisis social; mediante la discusión crítica sobre las diferencias; realizando conferencias con expertos en el tema; trabajo de conceptos relacionados; uso la actividad del invitado a cenar. En total fueron 18 actividades concretas las mencionadas, algunas de ellas son:

...gestionar la diversidad, para mi es uno de los temas más difíciles, junto con gestionar la evaluación. Yo trato de... con las actividades se realice y con análisis de textos también... (Profesor entrevistado, 2011).

...simplemente, a veces con el lenguaje que utilizamos; que digo muchas veces, el lenguaje es muy importante (profesor entrevistado, 2011).

...utilizamos una que es la del invitado a cenar, que esa la utilizo para trabajar el concepto de lo que es un poco la escuela inclusiva (profesor entrevistado, 2011).

Esta pregunta no aparece en las categorías y subcategorías predeterminadas. Corresponde a una cuestión que emergió durante el proceso de las entrevistas. Las respuestas a la interrogante sobre las prácticas que favorecen la justicia social que los profesores utilizan en el aula universitaria, son interesantes para este estudio, aunque son una mezcla de metodologías, estrategias y actividades.

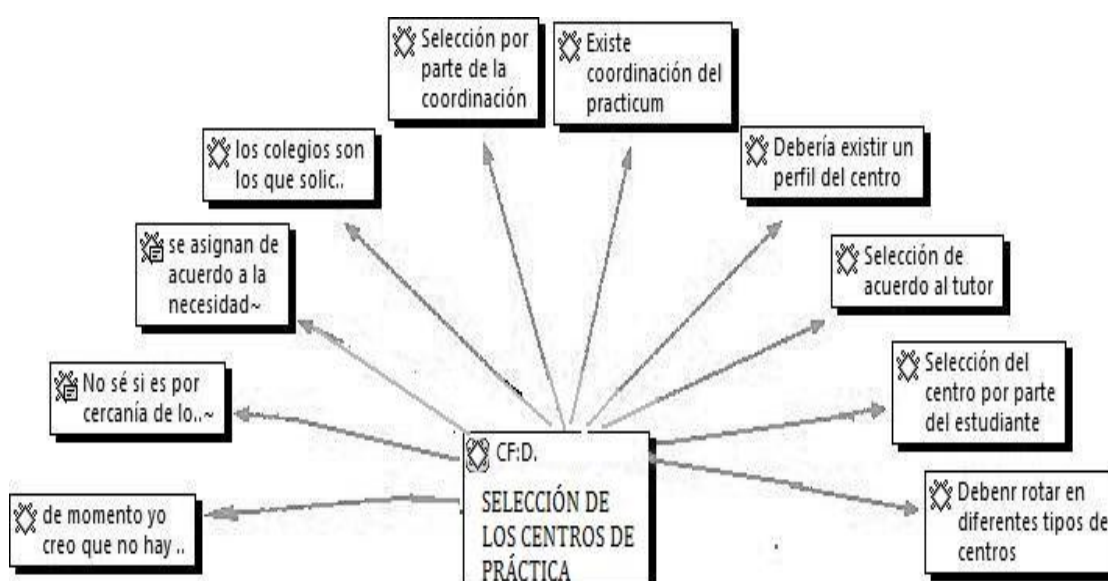
3.4. Cuarta categoría: Selección de los centros de prácticas

A través de esta categoría se indaga sobre la selección de los centros de prácticas y si la Facultad exige o tiene un determinado perfil, tanto de los profesores colaboradores que sirven de guía a los estudiantes, como de los centros que reciben a sus estudiantes.

Los entrevistados han respondido a la pregunta ¿Cómo se realiza la selección de los centros de práctica?

Categoría 4. Subcategoría 4.1. Selección de los centros de práctica

Figura II.3.15. — Selección de los centros de prácticum



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Figura II.3.4, las respuestas relacionadas con la selección de los centros colaboradores se han clasificado en un total de ocho familias de códigos: es responsabilidad de la coordinación del practicum, existe vinculación por convenios de colaboración, los centros los oferta la Junta de Galicia, los colegios se inscriben y lo

solicitan, poca vinculación de la Universidad con el centro, se asignan de acuerdo a la necesidad, selección de acuerdo al tutor, selección del centro por parte del estudiante. El detalle de éstas se presenta a continuación:

“Los colegios se inscriben y lo solicitan”. Ocho respuestas señalan que son los establecimientos escolares los que postulan a ser centros del practicum, en algunos casos en la administración, la Comunidad Autónoma, donde llenan un formulario de solicitud:

...los colegios son los que solicitan alumnos en prácticas, es colegio de prácticas... (Profesor entrevistado, 2011).

...la elección depende de aquellos centros que se ofrecen y de profesores que se ofrecen para ser tutores... (Profesor entrevistado, 2011).

“Es responsabilidad de la coordinación del practicum”. Seis respuestas señalan que existe una coordinación en la Facultad, y que ésta es la responsable de la selección de los centros de práctica:

...el coordinador lo que hace es decir -tenemos sesenta profesores de prácticas, sesenta profesores de primaria y cincuenta de infantil. (Profesor entrevistado, 2011).

“Existe vinculación por convenios de colaboración”. Dos respuestas señalan que la universidad y los centros están vinculados es a través de un convenio de colaboración que firman ambos:

... con la implementación de los grados de Bolonia, los centros y la universidad firmarán convenios de colaboración plurianuales y eso permitirá consolidar la relación, al menos- universidad centros... (Profesor entrevistado, 2011).

“Los centros los oferta la Junta de Galicia”. Una respuesta se refiere a que en el caso de Santiago de Compostela, la lista de centros la confecciona la Junta de Galicia, que envía el listado a la universidad y esta se la reenvía a los estudiantes, para que elijan el centro donde realizarán sus prácticas:

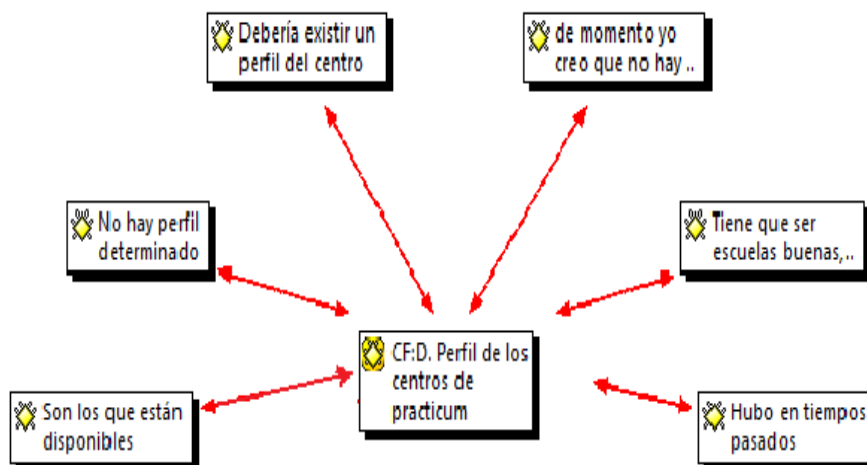
Nosotros enviamos a los alumnos aquel listado de centros que nos oferta la Junta. (Profesor entrevistado, 2011).

De acuerdo a las respuestas, se observa que existe un responsable de coordinar la selección de los centros y de relacionarse con éstos. La selección se realiza bajo criterios que en algunas facultades no están formalmente establecidos, o bien el proceso es externo a ellas.

Para obtener información sobre la existencia de un perfil de los centros colaboradores del practicum, los entrevistados respondieron a la pregunta ¿Existe algún perfil de estos centros?

Categoría 4. Subcategoría 4.2. Perfil de los centros de práctica

Figura II.3.16. — Perfil de los centros de prácticum



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la Figura II.3.5, las respuestas de los formadores de maestros en relación a la existencia de algún perfil de los centros, se han clasificado en un total de ocho familias de códigos: de momento, yo creo que no hay; debería existir un perfil del centro; hubo en tiempos pasados; no hay perfil determinado; son los que están disponibles; tienen que ser escuelas buenas.

“De momento, yo creo que no hay”. Seis respuestas señalan que por el momento no existe un perfil de los centros del Prácticum. La mayoría expresa que no se debe excluir a aquellos que se ofrecen para recibir estudiantes en prácticas:

...Sobre todo son centros públicos, entonces no caben ideario; no caben idearios porque al final son centros públicos, y en principio tendrían que ser homogéneos... (Profesor entrevistado, 2011).

... no, y además yo creo que eso, me parece que debemos no excluir a ninguno; es decir, aquí hay lugares donde los centros están en sitios así, un poco más conflictivos, barrio obrero, barrio así, que tengan, pues...y nos alegra cuando los alumnos se animan a ir a estos centros. (Profesor entrevistado, 2011).

“Debería existir un perfil del centro”. Dos respuestas mencionan que debería existir algún tipo de perfil de los centros de práctica, y sugieren que tal vez haya una referencia, pero solo en teoría:

Yo creo que debería de existir, en teoría hay un...en los colegios que son de prácticas... (Profesor entrevistado, 2011).

“Hubo en tiempos pasados”. Una respuesta se refiere a que, en tiempos anteriores, en su facultad existía un perfil de centros de prácticum, pero esto ha variado debido a la complejidad del horario del profesorado:

...Lo ha habido, lo que pasa que, con el tiempo, organizar el horario de los profesores cada vez ha sido más complejo... (Profesor entrevistado, 2011).

“Poca vinculación de la Universidad con el centro”. Una respuesta se refiere a la poca vinculación que hay entre la universidad y el centro:

...al maestro que acoge un alumno de prácticas se le dan dos certificados de formación; es decir, no sé cuántos créditos son, entonces esa es la única vinculación que hay entre la universidad y el centro. (Profesor entrevistado, 2011).

Categoría 4. Subcategoría 4.3. Perfil del profesor colaborador

Las respuestas sobre la existencia de un perfil de los profesores colaboradores de los centros de prácticas que acompañan a los estudiantes de la Facultad en su proceso de prácticas, se recogen en la figura que sigue:

Figura Il.3.17. — Perfil del profesor colaborador



Fuente: elaboración propia

Para identificar las características del profesor colaborador de los centros, se planteó la pregunta ¿Existe algún perfil para seleccionar a los profesores colaboradores de

los centros del practicum? Las respuestas se han agrupado de acuerdo a los códigos: cumplir características personales; es voluntario; el profesor se ofrece; lo ideal es que estuviera dando clases en primaria; no hay perfil determinado; reciben remuneración; sería un profesor coordinador de un grupo de trabajo; sí, hay una serie de referencias; tiene que ser un buen profesor; un profesor que vincule al estudiante a la formación continua; un verdadero acompañante en la docencia.

Tres respuestas indican que ser profesor colaborador “es voluntario; el profesor se ofrece”

...sí, es voluntario, el profesor que dice, bueno, me ofrezco a tutorizar aquí un alumno en prácticas; es un alumno en prácticas. (Profesor entrevistado, 2011).

Dos respuestas indican que para seleccionar a los profesores colaboradores “no hay perfil determinado”

...entonces, son los docentes con inquietud, porque si no, uno no se complica la vida teniendo un estudiante de prácticas. Pero no hay un perfil determinado... (Profesor entrevistado, 2011).

Una respuesta considera que el profesor colaborador debe “cumplir características personales”. En este caso, se resaltan aspectos valóricos y emocionales que debería presentar:

Tiene que ser un profesor sensible, bueno, responsable, que le ayude, porque es un mentor... (Profesor entrevistado, 2011).

Una respuesta se refiere a que el profesor colaborador “Lo ideal es que estuviera dando clases en primaria”

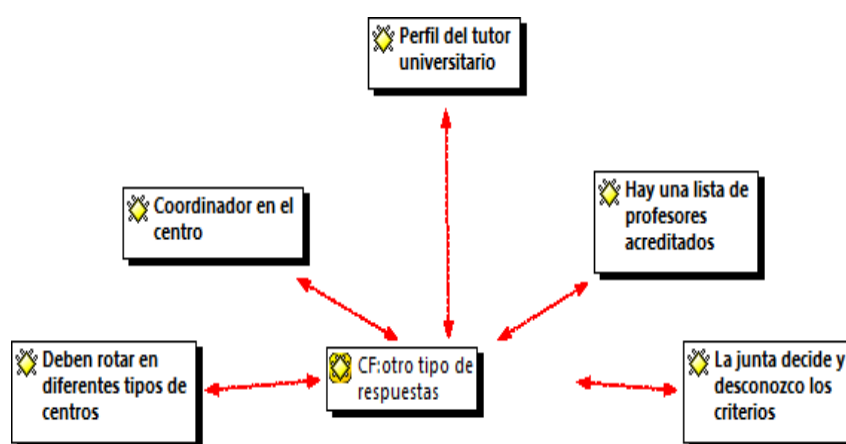
...ideal, habría varios perfiles; uno sería la persona que está dando clases en un centro de primaria que un día a la semana viene aquí a ser tutor de prácticas, de su centro o de otro centro...(Profesor entrevistado, 2011).

Por último, se presentan algunas opiniones que no responden directamente a lo que se pregunta.

Categoría 4. Subcategoría 4.4. Perfil del profesor colaborador. Otras respuestas

De las múltiples respuestas dadas por los profesores respecto a la existencia de un perfil del profesor colaborador, se desprendieron algunas que, como en preguntas anteriores, escapan a las familias de códigos anteriores y que no corresponden a características de un determinado perfil.

Figura II.3.18. — Perfil del profesor colaborador. Otras respuestas.



Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la figura II.3.7, algunas opiniones se han agrupado en la familia “otro tipo de respuestas” por no ajustarse a los códigos anteriores sobre el perfil del profesor colaborador de los centros de prácticum.

La Junta es quien decide quiénes pueden ser tutores, pero no sé cuáles serán los criterios para elegir los tutores. (Profesor entrevistado, 2011).

No, la universidad tiene una lista de profesores que están acreditados por la administración educativa para ser profesores tutores de referencia. (Profesor entrevistado, 2011).

Estas respuestas dejan ver que las facultades no tienen un perfil determinado de los profesores colaboradores. Éstos realizan la labor de forma voluntaria y solo en algunos casos reciben una remuneración por ella.

3.5. Categoría 5: Ventajas de estudiar en la Facultad

A través de la categoría denominada “Ventajas de estudiar en la Facultad”, se espera reconocer las ventajas que actúan como incentivo para realizar estudios de la carrera en esa institución y, en segundo lugar, comprender si existe algún sello de identidad de la Facultad o Universidad. La pregunta planteada fue la siguiente: ¿Cuál es la diferencia de estudiar magisterio en esta universidad? En este caso las respuestas se han dividido en dos tipos de ventajas, una de aspectos destacables y otra de relaciones interpersonales dentro de la facultad; tal como se aprecia en la figura II.3.9 y la figura II.3.10.

Categoría 5. Subcategoría 5.1. Ventajas: aspectos destacables

Figura II.31.9. Ventajas: aspectos destacables



Fuente: elaboración propia

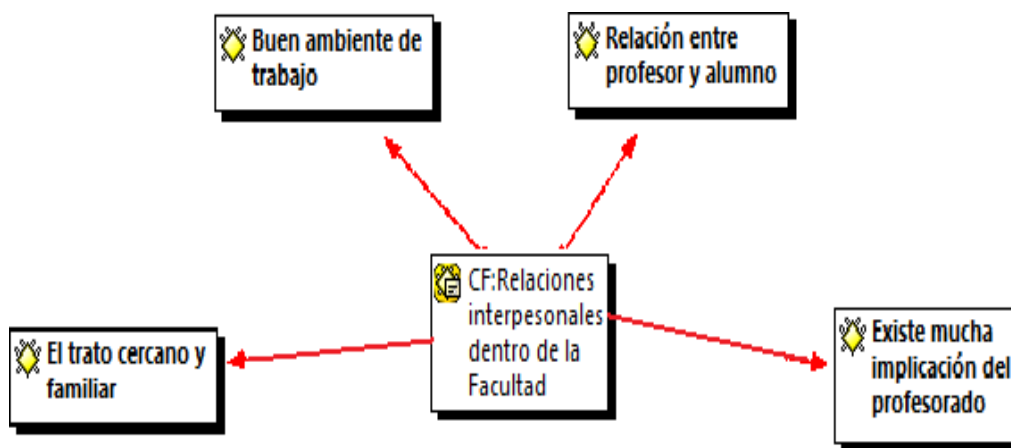
Como muestra la figura II.3.9 las respuestas se han agrupado en una familia de cinco códigos, referidos a aspectos destacables de la Facultad, que la caracterizan. Estos códigos son: destaca el trabajo en equipo, el trabajo en grupos pequeños, la libertad para poner en marcha iniciativas, la sensibilidad social, metodología activa para los alumnos. Las siguientes son algunas expresiones de los formadores entrevistados:

...creo que es un entorno donde se pueden hacer muchas cosas, donde el que tiene ganas de hacer algo puede hacerlo, puede desarrollarlo... (Profesor entrevistado, 2011).

...es un centro que funciona muy bien, que hay mucho trabajo en equipo; muchísimo. Que hay mucha gente muy dedicada y... (Profesor entrevistado, 2011).

Categoría 5. Subcategoría 5.2.: Ventajas: *relaciones interpersonales*

Figura II.3.20. — Ventajas: relaciones interpersonales



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura II.3.10 los formadores destacan el tipo de relaciones interpersonales que se establecen entre los distintos actores al interior de la facultad. Implica relaciones entre los profesores, entre profesores y estudiantes, entre otros. Las cuatro familias de códigos son: buen ambiente de trabajo, el trato cercano y familiar, existe mucha implicación del profesorado, relación entre profesor y alumno. En este caso todas las valoraciones son positivas.

...Vale, yo creo que aquí hay mucha energía y creo que aquí la relación profesor alumno es una relación dialogante, y no es una relación piramidal... (Profesor entrevistado, 2011).

...que ven que hay mucha implicación del profesorado que está aquí a tiempo completo, eh... hay un trato humano muy bueno... (Profesor entrevistado, 2011).

Categoría 5. Subcategoría 5.3.: Sello de identidad de la Facultad

La segunda pregunta es ¿Existe algún sello que distinga a esta Facultad de otra?

Responder a esta pregunta no fue fácil para los entrevistados, y de acuerdo a sus respuestas se concluyó que el sello de identidad de su Facultad está relacionado con el reconocimiento social que tiene el centro.

Figura II.3.21. — Categoría 5. Subcategoría 5.3. Sello de identidad de la Facultad



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura II.3.8, las respuestas sobre el sello de identidad se han agrupado en una familia nominada “reconocimiento de la facultad”.

En esta familia se agrupan distintos aspectos que podrían distinguir a la Facultad, los que en cierta medida actuarían como la motivación de los aspirantes para elegir estudiar magisterio en ese lugar. Las respuestas se han distribuido en diez códigos, nueve de ellos son positivas: el modelo de prácticum; el prestigio de la universidad; el prestigio del profesorado en general; el seguimiento a las prácticas; existe un sello porque muchos seleccionan la carrera; la fuerte apuesta por la didáctica; la práctica es fundamental; las buenas prácticas; se hace mucha vida universitaria; un modelo curricular distinto:

Yo creo que sí. Yo recomendaría en general el hecho de saber porque seleccionan la carrera... (Profesor entrevistado, 2011).

En mi experiencia hay una fuerte apuesta fuerte por la didáctica... (Profesor entrevistado, 2011).

...este es un campus universitario, que se hace mucha vida universitaria, a diferencia de otros... (Profesor entrevistado, 2011).

Además, se ha identificado un código al que se asignan al menos cinco respuestas, que afirman que no existe un sello característico de la facultad:

...yo no conozco ningún sello de identidad propio...que ofrezca algo distinto a otras, tampoco lo conozco de otras... (Profesor entrevistado, 2011).

En este caso, las respuestas son diversas. Existe una clara diferencia de opiniones entre aquellos que manifestaron que existe un sello de identidad y los que opinaron lo contrario.

3.6. Sexta categoría: Desafíos para mejorar el Grado de Magisterio

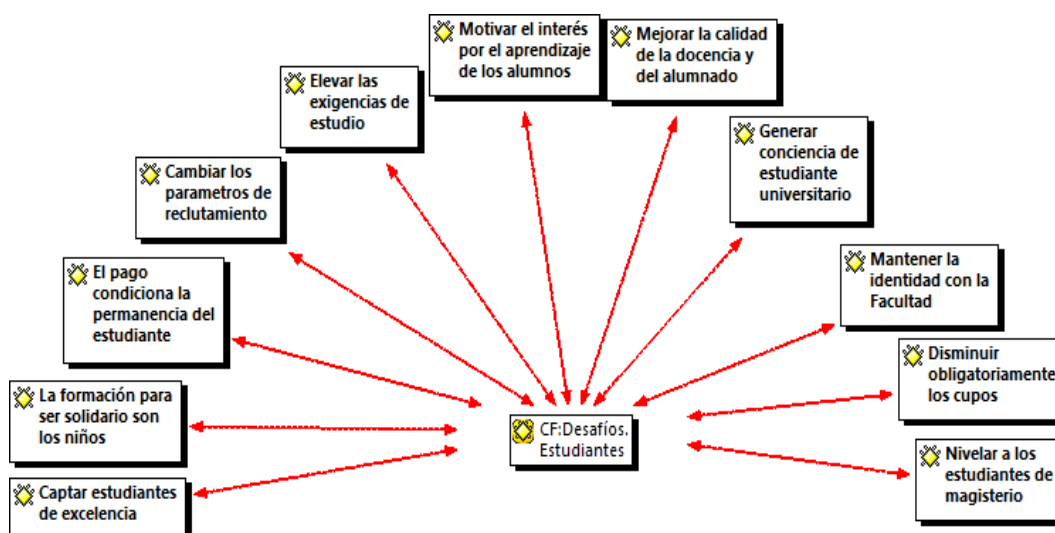
A continuación se exponen los desafíos, que tiene la Facultad para mejorar la formación inicial de maestros, tal como plantean los profesores. En este caso se pregunta ¿Cuáles son los desafíos futuros en la formación docente?

Para esta categoría no se determinaron subcategorías de análisis, sino que la clasificación surgió por la diversidad de las respuestas de los profesores, por lo que constituyen subcategorías postdeterminadas.

Las respuestas en total son 64. Por tanto, se han clasificado en cinco familias distintas: Desafíos a nivel de estudiantes, profesores, plan de estudios, practicum y formación. A continuación se presenta cada una de ellas.

Categoría 6. Subcategoría 6.1.: Desafíos a nivel de estudiante

Figura II.3.22. — Categoría 6. Subcategoría 6.1. Desafíos a nivel de estudiantes



Fuente: elaboración propia

Como muestra la figura II.3.22 las respuestas referidas a los desafíos a nivel de los estudiantes se han categorizado en 11 códigos: cambiar los parámetros de reclutamiento, captar estudiantes de excelencia, disminuir obligatoriamente los cupos, el pago condiciona

la permanencia del estudiante, elevar las exigencias de estudio, generar conciencia de estudiante universitario, la formación para ser solidario con los niños, mantener la identidad con la Facultad, mejorar la calidad de la docencia y del alumnado, motivar el interés por el aprendizaje de los alumnos, nivelar a los estudiantes de magisterio.

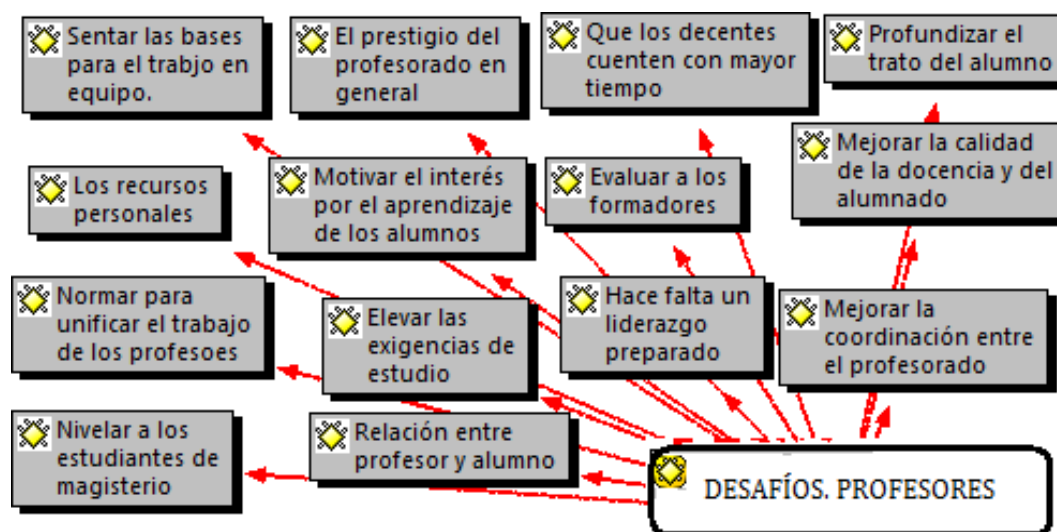
... sería generar un modelo que permita primero al estudiante estar consciente de que es un alumno universitario, de que su misión es aprender, estudiar, reflexionar y generar... (Profesor entrevistado, 2011.)

...se les está dando demasiado fácil en el sentido de superficial, a los alumnos. No se les está haciendo profundizar ni reflexionar... (Profesor entrevistado, 2011).

...en mi opinión el mayor desafío es motivar a los alumnos, que actualmente tiene la universidad, motivarlos para que realmente se interesen por el aprendizaje...

Categoría 6. Subcategoría 6.2.: Desafíos a nivel de profesores

Figura II.3.23. — Categoría 6. Subcategoría 6.2. Desafíos a nivel de profesores



Fuente: elaboración propia

De acuerdo a la figura II.3.23, las respuestas de los formadores han sido agrupadas en 14 familias de códigos: el prestigio del profesorado en general; elevar las exigencias del estudio; evaluar a los formadores; hace falta un liderazgo preparado; los recursos personales; mejorar la calidad de la docencia y del alumnado; mejorar la coordinación entre el profesorado; motivar el interés de los alumnos por el aprendizaje; nivelar a los estudiantes de magisterio; normar para unificar el trabajo de los profesores; profundizar el trato del alumno; que los docentes cuenten con más tiempo; relación entre profesor y alumno; sentar las bases para el trabajo en equipo. El total de desafíos son 25. Algunos de ellos se expresan por parte de los profesores entrevistados, de la siguiente manera:

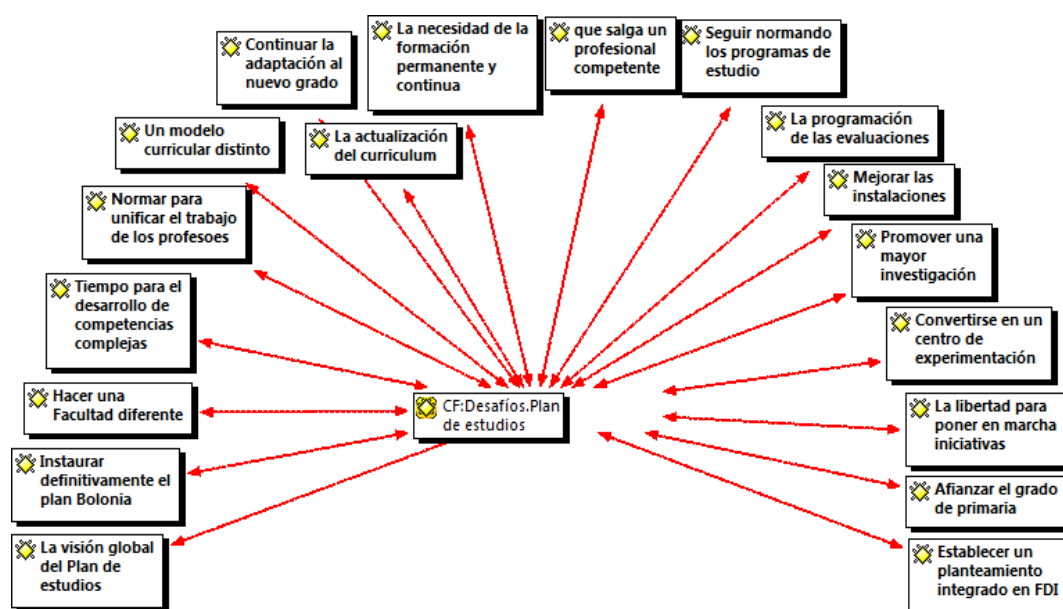
...esto se tiene que ir potenciando, una vez que hemos logrado la difícil tarea de normar los programas de estudios ahora viene la difícil tarea de normar a las personas que trabajan... (Profesor entrevistado, 2011)

...Conseguir mejores procesos de comunicación y coordinación entre los profesores, formadores aquí en la facultad... (Profesor entrevistado, 2011)

...mejorar cada día la calidad de la docencia y la calidad de nuestros titulados, pienso. (Profesor entrevistado, 2011).

Categoría 6. Subcategoría 6.3.: Desafíos en relación al plan de estudios

Figura II.3.24. — Categoría 6. Subcategoría 6.3. Desafíos en relación al plan de Estudios



Fuente: elaboración propia

En la figura II. 3.24 se observan las familias de códigos que representan las respuestas de los desafíos a nivel del plan de estudios. En total son 18 familias: afianzar el grado de primaria; continuar la adaptación al nuevo grado; convertirse en un centro de experimentación; establecer un planteamiento integrado en FDI; hacer una Facultad diferente; instaurar definitivamente el plan Bolonia; la actualización del currículum; la libertad para poner en marcha iniciativas; la necesidad de la formación permanente y continua; la programación de las evaluaciones; la visión global del plan de estudios; mejorar las instalaciones; regular para unificar el trabajo de los profesores; promover la investigación; que salga un profesional competente; seguir regulando los programas de estudio; tiempo para el desarrollo de competencias complejas; un modelo curricular distinto. En total fueron 22 opiniones, de las que se extraen las siguientes:

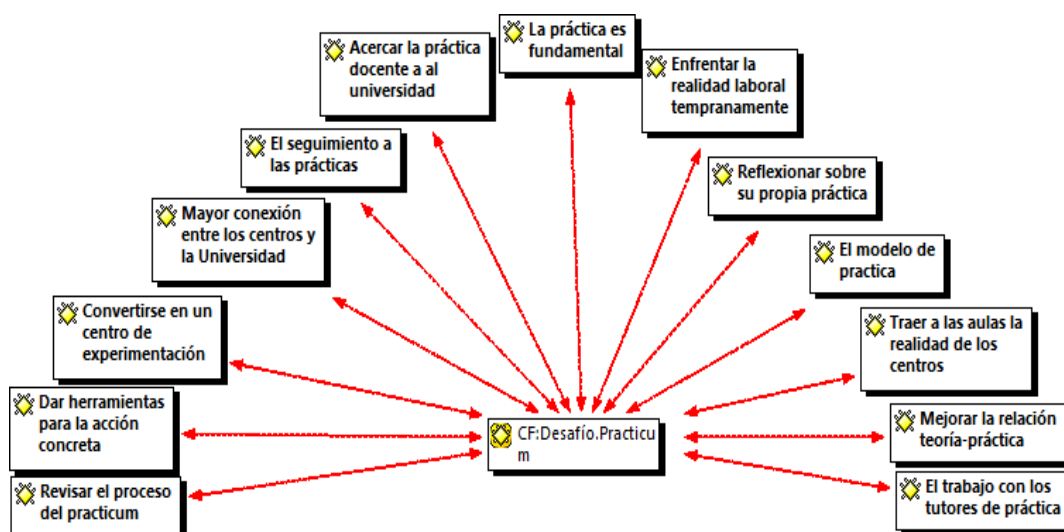
...crear todo un nuevo plan de estudios, y en este caso toda la gente que está ahora en gestión y todo el profesorado; hay que aplicar, por ejemplo, todo lo que son las guías, los programas... (Profesor entrevistado, 2011).

Estamos en momentos de cambios. Ahora es poner en práctica el nuevo Grado de Educación Primaria... (Profesor entrevistado, 2011).

...luego otro gran reto que tenemos en la formación de maestros, yo creo que es establecer un planteamiento integrado de la formación, que no sean parcelas... (Profesor entrevistado, 2011).

Categoría 6. Subcategoría 6.4. Desafíos a nivel del Prácticum

Figura II.3.25. — Categoría 6. Subcategoría 6.4.: Desafíos a nivel del Prácticum



Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la figura II.3.25, respecto a los desafíos planteados a nivel del prácticum las respuestas, se han agrupado en 14 códigos: acercar la práctica docente a la universidad, convertirse en un centro de experimentación, dar herramientas para la acción concreta, el modelo de práctica, el seguimiento a las prácticas, el trabajo con los tutores de práctica, enfrentar la realidad laboral tempranamente, la práctica es fundamental, mayor conexión entre los centros y la Universidad, mejorar la relación teoría-práctica, reflexionar sobre su propia práctica, revisar el proceso del prácticum, traer a las aulas la realidad de los centros. En total son 21 desafíos planteados a este nivel. Algunos de ellos se expresan del siguiente modo:

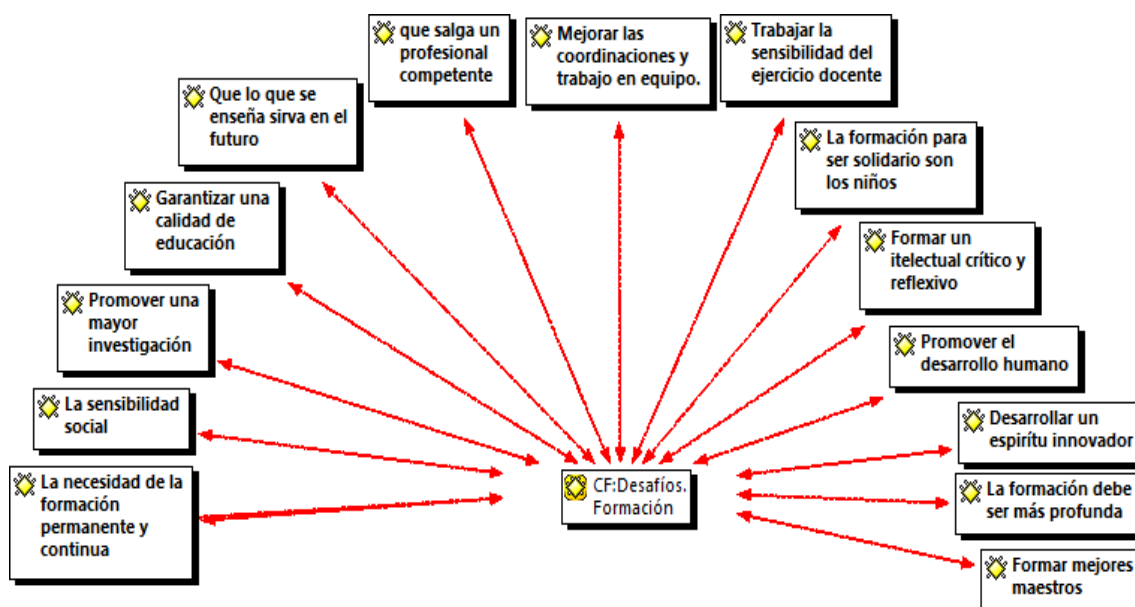
...el conseguir que en las aulas se llegue a conocer la realidad educativa que está en los centros. El que no nos apartemos de la realidad de los centros... (Profesor entrevistado, 2011).

Una mayor conexión entre la facultad y los centros, creo que en esto habrá que trabajar bastante en los años próximos, y sobre esto podríamos hacer muchos detalles. (Profesor entrevistado, 2011).

Yo pienso que un reto es todo el trabajo de los tutores de prácticas, el ver cómo podemos compartir con los tutores el modelo de enseñanza-aprendizaje... (Profesor entrevistado, 2011).

Categoría 6. Subcategoría 6.5. Desafíos a nivel del proceso formativo

Figura II.3.26. — Categoría 6. Subcategoría 6.5.: Desafíos a nivel del proceso formativo



Fuente: elaboración propia

En la figura II.3.26 se observa que las respuestas han sido clasificadas en 14 familias: desarrollar un espíritu innovador; formar mejores maestros; formar un intelectual crítico y reflexivo; garantizar una calidad de educación; la formación debe ser más profunda; la formación para ser solidario con los niños; la necesidad de la formación permanente y continua; la sensibilidad social; mejorar la coherencia; mejorar las coordinaciones y trabajo en equipo; promover el desarrollo humano; promover una mayor investigación; que lo que se enseña sirva en el futuro; que salga un profesional competente; trabajar la sensibilidad del ejercicio docente. En total se plantean 18 desafíos a nivel del prácticum, de los que se presentan algunos extractos de las entrevistas:

...generar en ellos una actitud que les lleve a entender que acaban de empezar a desarrollarse en esta profesión; y si es una profesión que quieren ejercer, tienen que seguir formándose por el resto de su vida... (Profesor entrevistado, 2011).

Y después hay otro reto, no sé si tiene las actitudes básicas para ser profesor. El año pasado tenía un chico que era un encanto, pero era incapaz de compartir el trabajo con otros... (Profesor entrevistado, 2011).

...el tema del tacto, la sensibilidad del ejercicio docente, creo que va en la sensibilidad de cada profesor, el que pueda transmitir al alumno la importancia de lo que hará cuando acabe... (Profesor entrevistado, 2011).

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Los resultados expuestos sobre la categoría "Características de la formación del profesorado", permiten dar cuenta de que no existe una meta para la Formación Docente Inicial (FDI) que haya sido consensuada por todos los formadores de maestros en cada Facultad. De existir, prevalece un desconocimiento por parte de los docentes. Lo mismo sucede respecto a la concepción curricular, ya que no existe un concepto consensuado; o, si existe, no se conoce. Por último, en relación a la selección de los aspirantes de maestros, el criterio para las universidades públicas españolas es el mismo para todas las carreras: la prueba de selectividad y la nota de corte a partir de la más alta y cortando al completar el número de vacantes ofertadas. Algunas facultades con mayor prestigio se jactan de captar a los estudiantes con mayor nota, en tanto que otras deben aceptar a todos aquellos que piden ingresar, sin siquiera considerar la nota de corte.

Para la categoría "Perfil del futuro profesor", conocer la formación para la justicia social y atención a la diversidad, buscando un perfil de este maestro, los formadores mencionaron una serie de valores, habilidades, conocimientos y competencias que es necesario fomentar y desarrollar en el futuro docente. Respecto a la vocación, la mayoría considera que este aspecto es importante ya que magisterio es una carrera vocacional que requiere un alto compromiso social con las personas. Por último, en cuanto a si los estudiantes se sienten o se ven a sí mismos como agentes de cambio social, las opiniones están divididas, puesto que varios profesores consideran que los estudiantes tienen una alta conciencia social y que piensan que pueden transformar la sociedad; en cambio, otros afirmaron de manera categórica que los futuros docentes no tenían esta convicción.

La categoría "Prácticas y metodologías que favorecen la justicia social" ha permitido identificar que no existe mayor conciencia por parte de los formadores sobre la justicia social, y menos vinculada a la calidad de los aprendizajes. De hecho ningún profesor mencionó la calidad. En cuanto a la enseñanza de la justicia social, fue posible establecer algunas opiniones comunes al relacionarla con los conceptos de atención a la diversidad y la inclusividad. Por otra parte, al incursionar en la reflexión de su propia práctica pudieron ofrecer algunas respuestas sobre cómo trabajan la justicia social con los estudiantes de magisterio. Por último, al reflexionar sobre sus prácticas nombraron algunas actividades concretas que realizaban para desarrollar competencias relacionadas con la justicia social en las aulas universitarias.

En relación a las características del Prácticum, el estudio ha permitido conocer que las Universidades cuentan con un coordinador responsable de la vinculación con los centros escolares para las prácticas, el establecimiento de criterios para la selección de centros y la asignación de estudiantes. En cuanto a la existencia de un perfil del centro y del profesor colaborador, no procede en la actualidad, debido a la alta demanda por el elevado número de estudiantes. Se apela a la voluntad de los centros de ofrecerse para realizar esta labor, sin aplicarse criterios exigentes.

En cuanto a las ventajas que ofrece la propia Facultad, se destaca la familiaridad, la acogida y las buenas relaciones entre los distintos actores. En referencia a un sello de identidad que distinga la propia Facultad de otras, queda demostrado que la mayoría no lo tienen definido y en caso de existir, los profesores no manejan la información.

Finalmente, se reconocen múltiples desafíos para mejorar la FDI. En cuanto a los estudiantes, destacan los siguientes: elevar las exigencias, mejorar la calidad de los alumnos y mantener o bajar el número de plazas de acuerdo a la realidad de cada facultad. En el caso de los profesores, el principal desafío es lograr la coordinación entre ellos para mejorar la enseñanza, a la vez que se aspira a regular el trabajo que desempeñan. Respecto al plan de estudios, se espera la aplicación completa del Plan Bolonia y así finalizar el proceso de transición. Respecto al Prácticum, se trata de acercar más la escuela a la facultad, y tener mayor contacto con los tutores. En lo referente a lo formativo, mejorar la calidad de la enseñanza, promover la investigación y, en general, formar mejores profesores.

SEGUNDA PARTE:
ESTUDIO TEÓRICO

CAPÍTULO 4

**RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL
CUESTIONARIO APLICADO
A LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO**

Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.

(Paulo Freire, 1997)

4

En este capítulo se presentan e interpretan los resultados de los datos cuantitativos obtenidos de las respuestas cerradas del Cuestionario de Opinión, sobre la formación profesional de los maestros para la justicia social, que se aplicó a los estudiantes de magisterio de cinco universidades españolas. La muestra la componen 511 sujetos.

Para responder, los aspirantes a magisterio tomaron como base la siguiente definición de justicia social, que se incluyó en el propio cuestionario:

La acción que realiza el profesorado hacia una educación inclusiva, creando ambientes de aprendizaje que apoyan a todos los estudiantes –considerando sus diferencias– para aprender, con la convicción de que cada uno de ellos tiene derecho a una educación de calidad. (Definición propia)

Para las respuestas de las preguntas cerradas se utilizó la siguiente escala valorativa:

Tabla II.4.1. — Escala de grado de valor para las respuestas

1	Muy en desacuerdo
2	En desacuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4	De acuerdo
5	Muy de acuerdo

El tratamiento de los datos se realizó a través del *software* SPSS 17.0. En la fase inicial, las hojas de respuestas se pasaron por un lector óptico. Con información aportada se elaboró la base de datos en formato Excel, para ser después traspasada al programa SPSS 17.0, con el que se procedió al análisis estadístico. De ahí se extrajeron tablas de datos de las 40 afirmaciones que contiene el cuestionario de opinión y que se presentan en este capítulo.

Para la interpretación de los resultados, la respuesta esperada para la mayoría de las afirmaciones corresponde a los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*, de la escala propuesta. Solo en el caso de las afirmaciones 11, 12, 14, 16, 18 y 37 la respuesta positiva esperada es *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*, por lo que su interpretación se hizo desde esa perspectiva.

Como se ha señalado en el capítulo 1 de esta segunda parte, el cuestionario comprende en total 6 categorías y 11 subcategorías, que en este caso se corresponden con los objetivos específicos de esta parte de la investigación.

4.1. Resultados e interpretación de los datos de las preguntas cerradas

En este apartado se trabajó con las 4 categorías que corresponden a la sección de preguntas cerradas. Cada una de ellas consta de 2 subcategorías. Además, estas últimas aparecen con su respectiva descripción. (Véase Tabla II.4.2.)

Tabla II.4.2. — Categorías, subcategorías y descripción. Sección preguntas cerradas del cuestionario

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
1. Características de la formación universitaria.	1.1. Formación recibida en relación a la justicia social.	Opinión sobre el cumplimiento, por parte de la Facultad, de impartir una formación académica y profesional acorde con las necesidades de justicia social que manifiesta la sociedad actual.
	1.2. Prácticas pedagógicas de los formadores.	Prácticas, metodologías, técnicas y actividades acordes con los principios de la justicia social (inclusión educativa, relaciones profesor-alumno, evaluaciones justas, etc.) que emplean los formadores dentro de las aulas universitarias.
2. Constructos previos de los estudiantes de magisterio.	2.1. Creencias sobre las diferencias de los estudiantes.	Creencias y concepciones acerca de cómo abordar las necesidades educativas de los estudiantes de la clase.
	2.2. Prejuicios y discriminación negativa hacia los alumnos.	Pensamientos y actitudes negativas y discriminatorias hacia las minorías o las personas diferentes, basados en algún prejuicio o subjetividad
3. Profesión y ética docente.	3.1. Rol del docente actual.	Papel que desempeña el docente como agente de cambio social, como líder generador y facilitador del aprendizaje, y experto en pedagogía y en el conocimiento de la materia que imparte.
	3.2. Ética y valores del docente.	Compromiso que debe tener todo educador, implícita o explícitamente, basado en un conjunto de valores y creencias que le sirven de guía en su actuar cotidiano.
4. Prácticas para la justicia social.	4.1. Atención a la diversidad de la clase.	Conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado.
	4.2. Prácticas que favorecen la justicia social.	Creación de ambientes propicios y preparación de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, considerando sus diferencias.

Fuente: elaboración propia

Tabla II.4.3. — Tabla de especificaciones del Cuestionario de Opinión

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ÍTEMS
I. Características de la formación universitaria	1. Calidad de la formación recibida.	1, 2, 3, 4, 5
	2. Prácticas docentes de los formadores.	6, 7, 8, 9, 10
II. Creencias sobre las diferencias de los estudiantes	3. Creencias sobre las diferencias entre los estudiantes.	11, 14, 15, 17, 24
	4. Discriminación negativa.	12, 16, 18, 20, 37
III. Profesión y ética docente	5. Rol del docente actual.	21, 28, 29, 35, 39
	6. Ética y valores del docente.	25, 27, 30, 32, 34
IV. Prácticas para la justicia social	7. Atención a la diversidad de la clase.	13, 22, 36, 38, 40
	8. Prácticas que favorecen la justicia social.	19, 23, 26, 31, 33
V. Motivaciones para estudiar magisterio	9. Razones de elección del Grado de Magisterio de Ed. Primaria. 10. Importancia de la vocación en el magisterio.	Preguntas abiertas
		A - B
		C
Vi. Desafíos de la carrera	11. Sugerencias para mejorar la formación de magisterio.	D

Tabla: elaboración propia

4.1.1. Categoría 1: Características de la formación universitaria recibida

En este estudio, las características se refieren a la enseñanza formal del grado o diplomatura de magisterio que desarrolla un plan de estudios, programas y contenidos bajo un modelo formativo enfocado a la justicia social. Para esta categoría se han planteado dos subcategorías: formación recibida y prácticas docentes de los formadores.

4.1.1.1. Subcategoría 1.1: La formación recibida

Esta subcategoría está conformada por las siguientes cinco afirmaciones:

Tabla II.4.4. — Afirmaciones de la subcategoría 1

<i>1. La formación para la docencia es acorde a las necesidades de la sociedad.</i>
<i>2. Los criterios de admisión para los aspirantes a magisterio son conocidos por todos.</i>
<i>3. Los planes de estudio promueven el análisis crítico de la realidad social.</i>
<i>4. Los programas preparan a los futuros docentes para enseñar en clases inclusivas y diversas.</i>
<i>5. Los contenidos tratados abordan temáticas para desarrollar la justicia social.</i>

Subcategoría 1.1. Afirmación 1

La formación para la docencia es acorde a las necesidades de la sociedad.

Tabla II.4.5. — Respuestas a la afirmación 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	26	5,1	5,1	5,1
En desacuerdo	119	23,3	23,3	28,4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	136	26,6	26,6	55,0
De acuerdo	177	34,6	34,6	89,6
Muy de acuerdo	53	10,4	10,4	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Según se observa, en la tabla, las respuestas de los estudiantes que se han agrupado en los grados de *Acuerdo* y *Muy de Acuerdo* solo alcanzan el 45%. Por lo tanto, la tendencia positiva es baja. El resto de las opiniones se agrupa en los otros dos grados, y un poco más de las cuarta parte en ambos casos. Se puede deducir que la mayoría de los estudiantes no considera que la formación que recibe sea acorde con las necesidades actuales de una sociedad justa. En el caso de aquellos que opinan lo contrario, podría deberse, por una parte, al pensamiento positivo que predomina en ellos y, por otra, a la realidad específica de la Facultad donde estudian.

Subcategoría 1.1. Afirmación 2

Los criterios de admisión para los aspirantes a magisterio son conocidos por todos.

Tabla II.4.6. — Respuestas a la afirmación 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	27	5,3	5,3	5,3
En desacuerdo	73	14,3	14,3	19,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	106	20,7	20,7	40,3
De acuerdo	178	34,8	34,8	75,1
Muy de acuerdo	127	24,9	24,9	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa una tendencia positiva medianamente alta ya que más de la mitad (62%) de las respuestas se agrupan en los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*. Esto permite concluir que la mayoría de los estudiantes conocen los criterios de admisión para el Grado de Educación Primaria.

Subcategoría 1.1. Afirmación 3

Los planes de estudio promueven el análisis crítico de la realidad social.

Tabla II.4.7. — Respuestas a la afirmación 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	28	5,5	5,5	5,5
En desacuerdo	93	18,2	18,2	23,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	193	37,8	37,8	61,4
De acuerdo	166	32,5	32,5	93,9
Muy de acuerdo	31	6,1	6,1	100,0
Total	511	100,0	100,0	

De acuerdo a estos resultados, se observa que la tendencia de valoración positiva es baja, ya que no alcanza el 40%. En este caso, la mayoría se manifiesta en el término *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Menos de la mitad de los estudiantes opinan que los planes de estudio promueven el análisis crítico de la realidad social.

Subcategoría 1.1. Afirmación 4

Los programas preparan a los futuros docentes para enseñar en clases inclusivas y diversas.

Tabla II.4.8. — Respuestas a la afirmación 4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	36	7,0	7,0	7,0
En desacuerdo	116	22,7	22,7	29,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	121	23,7	23,7	53,4
De acuerdo	188	36,8	36,8	90,2
Muy de acuerdo	50	9,8	9,8	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa en estos resultados que casi la mitad de los estudiantes (46.6%) se manifiesta en los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*. Casi un tercio de ellos responden en los grados *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*, y casi una cuarta parte, en el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Si bien la tendencia es positiva, es muy baja, ya que no alcanza a la mitad de las respuestas. Es posible que el grupo que opina positivamente se sienta preparado para enseñar atendiendo a la diversidad de los alumnos.

Subcategoría 1.1. Afirmación 5

Los contenidos tratados abordan temáticas para desarrollar la justicia social.

Tabla II.4.9. Respuestas a la afirmación 5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	24	4,7	4,7	4,7
En desacuerdo	109	21,3	21,3	26,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	188	36,8	36,8	62,8
De acuerdo	150	29,4	29,4	92,2
Muy de acuerdo	40	7,8	7,8	100,0
Total	511	100,0	100,0	

En esta afirmación, un alto porcentaje de las respuestas se concentran en el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (37%); este es el mismo porcentaje que la suma de los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*. Aun así, se observa una tendencia de valoración positiva, aunque muy baja. La distribución de las respuestas demuestra que los estudiantes tienen distintas percepciones sobre si los contenidos incluyen o no temas de justicia social.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA 1.1: CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA RECIBIDA

Frente a las cinco afirmaciones de la subcategoría I, sobre la formación universitaria para la justicia social que han recibido hasta el momento los estudiantes a magisterio, se observa que el promedio general de las respuestas en los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* alcanza un 45%. En los grados *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*, un 25% aproximadamente; mientras que en el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, se concentra un 29% de las respuestas. Sólo la afirmación 2, que se refiere al conocimiento de los requisitos de selección, presenta una mayor tendencia positiva. Las afirmaciones 4 y 5, que se refieren a la preparación para atender clases inclusivas y a los contenidos relacionados con la justicia social, respectivamente, son las que tienen una valoración positiva más baja, ya que no alcanzan el 38%. La distribución de los resultados parece indicar que algunos estudiantes tienen una visión más positiva acerca de su formación para la justicia social, y se relacionan bien con sus formadores; en cambio, algunos sienten todo lo contrario y responden de acuerdo a esos sentimientos.

Vistos estos resultados, se concluye que la opinión de los futuros docentes no es muy favorable respecto a la formación para la justicia social recibida en sus centros de estudio.

4.1.1.2. Subcategoría 1.2: Prácticas docentes de los formadores

La segunda subcategoría tiene como propósito conocer la opinión de los estudiantes acerca de las prácticas pedagógicas, que en este estudio se entenderán como las metodologías, estrategias, técnicas, actividades, actitudes (relaciones profesor-alumno) que emplean los profesores de magisterio dentro de las aulas universitarias y que propician el desarrollo de la justicia social.

Esta subcategoría la componen las cinco afirmaciones siguientes:

Tabla II.4.10. — Afirmaciones de la subcategoría 1.2

06. El desarrollo del pensamiento reflexivo es una práctica habitual en todas las asignaturas.
07. La enseñanza para la justicia social se desarrolla dentro de las aulas universitarias.
08. Los conocimientos adquiridos en el aula de la Facultad son coherentes con las prácticas de los docentes empleadas por los estudiantes en el Prácticum.
09. Los profesores de la universidad proporcionan el conocimiento de prácticas metodológicas.
10. La relación que hay entre profesores y estudiantes en la universidad es afectiva y de apoyo constante.

Subcategoría 1.2. Afirmación 6

El desarrollo del pensamiento reflexivo es una práctica habitual en todas las asignaturas.

Tabla II.4.11. — Respuestas a la afirmación 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	25	4,9	4,9	4,9
En desacuerdo	116	22,7	22,7	27,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	133	26,0	26,0	53,6
De acuerdo	168	32,9	32,9	86,5
Muy de acuerdo	69	13,5	13,5	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que la tendencia valorativa de las respuestas es positiva, aunque el número es bajo y solo representan alrededor de un 47% en los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*. En este caso, alrededor de una cuarta parte de los estudiantes responde en el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Subcategoría 1.2. Afirmación 7

La enseñanza para la justicia social se desarrolla dentro de las aulas universitarias.

Tabla II.4.12. — Respuestas a la afirmación 7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	43	8,4	8,4	8,4
En desacuerdo	122	23,9	23,9	32,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	194	38,0	38,0	70,3
De acuerdo	130	25,4	25,4	95,7
Muy de acuerdo	22	4,3	4,3	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Conforme a los resultados, se observa que la tendencia de valoración en esta respuesta es negativa, puesto que menos de un tercio (29,7%) se manifiesta *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*. La mayoría prefiere la opción de *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, siendo ésta la respuesta más elegida por los estudiantes (38%). Un tercio (32,3%) de las respuestas se agrupa en los grados *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*.

Subcategoría 1.2. Afirmación 8

Los conocimientos adquiridos en el aula de la Facultad son coherentes con las prácticas de los docentes empleadas por los estudiantes en el Prácticum.

Tabla II.4.13. — Respuestas a la afirmación 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	60	11,7	11,7	11,7
En desacuerdo	137	26,8	26,8	38,6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	124	24,3	24,3	62,8
De acuerdo	148	29,0	29,0	91,8
Muy de acuerdo	42	8,2	8,2	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Este resultado deja ver que la tendencia de las respuestas es negativa, ya que los grados *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo* alcanzan un valor cercano al 38%. Además, casi una cuarta parte de los estudiantes se manifiestan *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* con que los conocimientos adquiridos sean coherentes con los aprendizajes realizados en los centros donde realizan la práctica profesional.

Subcategoría 1.2. Afirmación 9

Los profesores de la universidad proporcionan el conocimiento de prácticas metodológicas.

Tabla II.4.14. — Respuestas a la afirmación 9

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	28	5,5	5,5	5,5
En desacuerdo	100	19,6	19,6	25,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	171	33,5	33,5	58,5
De acuerdo	167	32,7	32,7	91,2
Muy de acuerdo	45	8,8	8,8	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que, a nivel general, la tendencia de valoración de las respuestas positiva es baja (42%), casi un tercio se manifiesta en la opción *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (33,5%). Se observa nuevamente la tendencia a responder en el grado intermedio por un gran número de estudiantes.

Subcategoría 1.2. Afirmación 10

La relación que hay entre profesores y estudiantes en la universidad es afectiva y de apoyo constante.

Tabla II.4.15. — Respuestas a la afirmación 10

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	41	8,0	8,0	8,0
En desacuerdo	78	15,3	15,3	23,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	170	33,3	33,3	56,6
De acuerdo	133	26,0	26,0	82,6
Muy de acuerdo	89	17,4	17,4	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que la tendencia de valoración es positiva, aunque baja (43%). La distribución de las respuestas pone de manifiesto que cada estudiante tiene percepciones distintas respecto a la relación que existe con sus profesores de la universidad. En tanto que la alternativa *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* concentra un tercio de las respuestas, y en los grados *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*, se agrupa casi una cuarta parte.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA 1.2: PRÁCTICAS DOCENTES DE LOS FORMADORES

De acuerdo al análisis realizado, se puede concluir que un bajo porcentaje de estudiantes se manifiesta en los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* ante la mayoría de las afirmaciones. En promedio, alrededor de 203 aspirantes de un total de 511 (39,72%) se manifiestan en estos grados; un promedio de 158 (31%) en el grado *Ni de Acuerdo ni en desacuerdo*, y un promedio de 150 (29,35%) en los grados *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*. Para esta subcategoría, en general se observa que el grado de respuesta valorativa de los indecisos es bastante elevado; en cuanto al resto de las respuestas, se distribuyen de manera similar en los grados *De acuerdo* y *Desacuerdo*. En todos los casos, los grados extremos de la escala de valoración agrupan pocas respuestas.

Por lo tanto, menos de la mitad de los aspirantes a maestros se manifiestan tanto de acuerdo como en desacuerdo en que las prácticas docentes de los profesores formadores se ajusten a desarrollar la justicia social en las aulas universitarias.

SÍNTESIS CATEGORÍA 1. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Las diez primeras afirmaciones que corresponden a la primera categoría miden la opinión de los estudiantes de magisterio sobre las características de la formación, en relación con la justicia social, que han percibido en su Facultad.

Una vez analizados los resultados, se observa que el grado de acuerdo que ha manifestado la mayoría de los estudiantes de magisterio es bajo, ya que en general la primera subcategoría alcanza solo un 45% de las respuestas de tendencia positiva. Este porcentaje de estudiantes opina que se les prepara para la justicia social.

Respecto a la segunda subcategoría *Prácticas docentes de los formadores*, menos de la mitad de los estudiantes están de acuerdo con que las prácticas docentes de los profesores formadores contribuyen a desarrollar la justicia social en las aulas universitarias.

Se puede concluir que menos de la mitad de la muestra tiene una opinión positiva sobre la formación enfocada a la justicia social que han recibido en sus respectivas facultades, alcanzando un 45% aproximadamente. Las mayores diferencias en las respuestas se dan entre los rangos *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo* y el rango y *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, ya que entre ellos fluctúa el resto de las respuestas. Llama la atención el alto porcentaje de estudiantes que optan por el grado intermedio, lo cual podría ser indicativo de que el enfoque de la justicia social no está claro. Quizás esto se deba a que aunque en teoría se les explica el modelo de educación para la justicia social, en la realidad no lo viven en las aulas de la Facultad.

4.1.2. Categoría 2. Constructos previos de los estudiantes de magisterio

Como se ha expuesto en el estudio teórico, las creencias influyen fuertemente en el tipo de relaciones que los docentes establecen con sus educandos y en el trato que ha de tener con ellos. En consecuencia, en esta categoría se desean conocer los valores, creencias y prejuicios que los aspirantes a magisterio traen consigo. De esta manera se sabrá cuáles de ellos son los que hay que tener en cuenta a la hora de planificar la formación docente.

Para esta investigación, se definen las creencias sobre las diferencias como las concepciones pedagógicas, basadas en la propia experiencia escolar, que tienen los estudiantes, previo a su ingreso en las escuelas de magisterio.

4.1.2.1. Subcategoría 2.1: creencias sobre las diferencias de los estudiantes

Esta tercera subcategoría intenta descubrir las creencias que llevan consigo los futuros docentes sobre las diferencias que presentan los estudiantes y cómo se deben abordar las necesidades educativas de todos los estudiantes, incluidos las necesidades de apoyo especial.

Las afirmaciones que componen esta subcategoría son las siguientes:

Tabla II.4.16. — Afirmaciones de la subcategoría 2.1

11. Los profesionales especialistas son quienes deben dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado que necesita apoyo específico.
14. Los bajos resultados y aprendizajes deficientes los obtienen aquellos alumnos que se esfuerzan poco.
15. La diversidad del alumnado dentro del aula provoca que el proceso de enseñanza sea cada vez más complejo.
17. La totalidad de mis alumnos podrán aprender en mi clase cuando sea profesor.
24. Los escolares pueden determinar sus propios objetivos de aprendizaje dentro de la clase.

Subcategoría 2.1. Afirmación 11

Los profesionales especialistas son quienes deben dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado que necesita apoyo específico.

Tabla II.4.17. — Respuestas a la afirmación 11*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	7	1,4	1,4	1,4
En desacuerdo	11	2,2	2,2	3,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	50	9,8	9,8	13,3
De acuerdo	161	31,5	31,5	44,8
Muy de acuerdo	282	55,2	55,2	100,0
Total	511	100,0	100,0	

*En esta afirmación, las respuestas positivas son los grados en *Desacuerdo* y *Muy en Desacuerdo*

En general, los resultados son negativos, pues parece ser que los futuros docentes creen que son los profesionales especialistas quienes deben dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado que necesita apoyo específico, y no el maestro que se encuentra dentro del aula. Se confirma la poca claridad de su responsabilidad a la hora de abordar este desafío.

Esta respuesta es significativa en esta investigación, ya que en el enfoque basado en la justicia social es el profesor quien debe estar preparado para atender la diversidad dentro del aula, apoyado por los especialistas solo cuando sea necesario.

Subcategoría 2.1. Afirmación 14

Los bajos resultados y aprendizajes deficientes los obtienen aquellos alumnos que se esfuerzan poco.

Tabla II.4.18. — Respuestas a la afirmación 14*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	92	18,0	18,0	18,0
En desacuerdo	159	31,1	31,1	49,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	127	24,9	24,9	74,0
De acuerdo	85	16,6	16,6	90,6
Muy de acuerdo	48	9,4	9,4	100,0
Total	511	100,0	100,0	

* En esta afirmación, las respuestas positivas son los grados en *Desacuerdo* y *Muy en Desacuerdo*

Se observa que la tendencia de respuesta es positiva, puesto que casi la mitad de los estudiantes (49%) manifiesta estar *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*, que es la respuesta esperada. En esta lógica, la tendencia de respuesta es positiva. Solo un 26% de los futuros docentes considera que el bajo rendimiento se debe a esta causa; lo cual es preocupante y debería ser motivo de reflexión en las Facultades de Magisterio.

Por otro lado, es alentador ver que al menos la mitad de futuros maestros tiene claridad respecto a que los bajos resultados y los aprendizajes deficientes no los obtienen los alumnos que se esfuerzan poco. Cada niño tiene su historia y un profesor debe tener conciencia de que detrás de un bajo rendimiento siempre existen unas causas que es necesario identificar para poder compensarlas.

Subcategoría 2.1. Afirmación 15

La diversidad del alumnado dentro del aula provoca que el proceso de enseñanza sea cada vez más complejo.

Tabla II.4.19. — Respuestas a la afirmación 15

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	37	7,2	7,2	7,2
En desacuerdo	74	14,5	14,5	21,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	130	25,4	25,4	47,2
De acuerdo	174	34,1	34,1	81,2
Muy de acuerdo	96	18,8	18,8	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que, en general, la tendencia de las respuestas de los estudiantes es positiva y hacia la respuesta esperada; más de la mitad (53%) optó por los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*.

Considerando la realidad actual de las sociedades diversas, es menester que los futuros maestros tengan claridad sobre este punto. Las clases diversas hacen cada vez más complejo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, casi un tercio (28,9%) no reconoce esta realidad, lo que podría acarrearles dificultades más adelante. Conocer y aceptar esta realidad antes de comenzar a ejercer la docencia evitaría frustraciones posteriores.

Subcategoría 2.1. Afirmación 17

La totalidad de mis alumnos podrán aprender en mi clase cuando sea profesor.

Tabla II.4.20. — Respuestas a la afirmación 17

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	14	2,7	2,7	2,7
En desacuerdo	26	5,1	5,1	7,8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	90	17,6	17,6	25,4
De acuerdo	165	32,3	32,3	57,7
Muy de acuerdo	216	42,3	42,3	100,0
Total	511	100,0	100,0	

En este caso, se observa que casi las tres cuartas partes (74,6%) de los futuros docentes se manifiestan en los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* con la respuesta esperada. La tendencia es muy positiva. Solo cerca del 8% no está de acuerdo. No obstante, casi una quinta parte opta por el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Es muy importante que los docentes crean y tengan la convicción de que todos sus educandos aprenderán en sus clases, pues esta percepción les abre posibilidades para trabajar la justicia social en sus futuras aulas y, tal vez, pueda influir en la visión de sí mismos como agentes de cambio de la sociedad. Estos resultados son esperanzadores, pues la autopercepción de los futuros docentes como gestores del aprendizaje para todos, influirá previsiblemente en el éxito de sus educandos.

Subcategoría 2.1. Afirmación 24

Los escolares pueden determinar sus propios objetivos de aprendizaje dentro de la clase.

Tabla II.4.21. — Respuestas a la afirmación 24

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	10	2,0	2,0	2,0
En desacuerdo	57	11,2	11,2	13,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	171	33,5	33,5	46,6
De acuerdo	192	37,6	37,6	84,1
Muy de acuerdo	81	15,9	15,9	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que la tendencia de valoración de las respuestas a esta afirmación es positiva, ya que más de la mitad de los aspirantes a maestros (54%) cree que los estudiantes pueden determinar sus propios objetivos dentro de la clase. Este tema se relaciona con el nuevo rol del profesor como facilitador del aprendizaje de sus educandos.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA 2.1: CREENCIAS SOBRE LAS DIFERENCIAS DE LOS ESTUDIANTES

A la luz de los datos analizados e interpretados en esta subcategoría, se observa que las creencias contrarias a una educación para la justicia social permanecen arraigadas en una cantidad cercana a la mitad de la muestra de los futuros docentes participantes en el estudio.

Esta subcategoría es muy significativa en esta investigación, ya que en el enfoque basado en la justicia social, es el profesor quien debe estar preparado para atender la diversidad dentro del aula, con la convicción de que todos lograrán aprender en su clase, que los malos resultados no se deben al poco esfuerzo y que los escolares pueden establecer sus propios objetivos de aprendizaje. Por ende, hay que comprender que la diversidad dentro del aula provoca que el proceso de enseñanza-aprendizaje se haga más complejo.

Según los resultados analizados, la creencia más arraigada que tienen los estudiantes de magisterio es que son los especialistas quienes deben dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas que necesitan apoyo especial. No deja de llamar la atención porque, como maestros, su preparación debería ser más sensible con este tema.

4.1.2.2. Subcategoría 2.2: Prejuicios y discriminación negativa hacia los alumnos

De acuerdo a las investigaciones, la discriminación negativa hacia las personas es un fenómeno muy extendido que se transforma en una poderosa arma de destrucción de la autoestima. Lamentablemente, la discriminación se produce con frecuencia dentro de las aulas y a veces incluso desde el profesor hacia el escolar. En esta categoría se intenta tomar conciencia del grado en el que actúan los prejuicios en los futuros maestros. Las afirmaciones que componen la subcategoría 2.2 son las siguientes:

Tabla II.4.22. — Afirmaciones de la cuarta subcategoría

12. La discriminación por diferencias de clase social, género, creencias religiosas y orientación sexual, es natural y se produce en todas partes del mundo.
16. La condición homosexual de un alumno afecta la relación entre él y el profesor y con sus compañeros.
18. Los hombres y mujeres realizan distintas funciones dentro de la sociedad.
20. Los prejuicios de los profesores perjudican a sus alumnos.
37. El trabajo en equipo interdisciplinar solo favorece a los alumnos más desaventajados.

Subcategoría 2.2. Afirmación 12

La discriminación por diferencias de clase social, género, creencias religiosas y orientación sexual, es natural y se produce en todas partes del mundo.

Tabla II.4.23. — Respuestas a la afirmación 12

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	148	29,0	29,0	29,0
En desacuerdo	110	21,5	21,5	50,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	97	19,0	19,0	69,5
De acuerdo	86	16,8	16,8	86,3
Muy de acuerdo	70	13,7	13,7	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que la tendencia valorativa en esta respuesta es positiva. Un poco más de la mitad de estos futuros docentes no cree que este tipo de discriminación sea natural.

No deja de llamar la atención que cerca de un tercio (156) de los futuros docentes encuestados crea que es natural (algo que está muy extendido) discriminar por diferencias de clase social, género, creencias religiosas y orientación sexual.

Es esperanzador el hecho de que un poco más de la mitad de los sujetos aporte la respuesta esperada. Estos aspirantes no creen o no tienen este prejuicio y, de esa manera, se espera que puedan servir mejor desde las aulas a aquellos que son diferentes.

Subcategoría 2.2. Afirmación 16

La condición homosexual de un alumno afecta la relación entre él y el profesor, y con sus compañeros.

Tabla II.4.24. — Respuestas a la afirmación 16*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	*En esta
Válidos					
Muy en desacuerdo	212	41,5	41,5	41,5	
En desacuerdo	113	22,1	22,1	63,6	
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	104	20,4	20,4	84,0	
De acuerdo	63	12,3	12,3	96,3	
Muy de acuerdo	19	3,7	3,7	100,0	
Total	511	100,0	100,0		

afirmación, las respuestas positivas son los grados en *Desacuerdo* y *Muy en Desacuerdo*

Según este resultado, la tendencia valorativa de las respuestas es positiva, ya que la mayor parte de los futuros docentes (64%) se manifiesta *Muy en desacuerdo* y *En desacuerdo* con dicha afirmación.

Se evidencia, entonces, que en los futuros docentes no pesa el estigma contra la homosexualidad, lo que hará mucho más libre su ejercicio docente. Sin embargo, es evidente que aquellos que manifiestan estar de acuerdo, tendrán una barrera en el momento de enfrentar este tipo de situaciones dentro del aula o del centro escolar.

Subcategoría 2.2. Afirmación 18

Los hombres y mujeres realizan distintas funciones dentro de la sociedad.

Tabla II.4.25. — Respuestas a la afirmación 18*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	147	28,8	28,8	28,8
En desacuerdo	129	25,2	25,2	54,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	106	20,7	20,7	74,8
De acuerdo	96	18,8	18,8	93,5
Muy de acuerdo	33	6,5	6,5	100,0
Total	511	100,0	100,0	

* En esta afirmación, las respuestas positivas serían los grados en *Desacuerdo* y *Muy en Desacuerdo*.

A la luz de los resultados obtenidos, se observa que un gran porcentaje de los aspirantes (54%) responde en función de la respuesta esperada, *Muy en desacuerdo* y *En desacuerdo* con que mujeres y hombres realicen funciones distintas en la sociedad. Una quinta parte (20,7%) opta por el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Lamentablemente, se constata que esta discriminación negativa se encuentra presente en al menos una cuarta parte (25,3%) de estos maestros en formación.

Sobre este ítem cabe señalar que, tal como se formuló, es posible que haya dado lugar a distintas interpretaciones. Es decir, que el hecho de que un estudiante respondiera *En desacuerdo* quizás no signifique que manifieste tendencias sexistas, sino que puede estar constatando la realidad actual.

Subcategoría 2.2. Afirmación 20

Los prejuicios de los profesores perjudican a sus alumnos.

Tabla II.4.26. — Respuestas a la afirmación 20

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	18	3,5	3,5	3,5
En desacuerdo	33	6,5	6,5	10,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	76	14,9	14,9	24,9
De acuerdo	163	31,9	31,9	56,8
Muy de acuerdo	221	43,2	43,2	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Los resultados obtenidos en esta afirmación demuestran que tres cuartas partes (75%) de los futuros maestros están conscientes de que los prejuicios del docente perjudican al alumnado.

Según estos datos, se puede concluir que existe conciencia por parte de estos estudiantes del alcance real que tiene este tema y su influencia en el momento de enfrentar el proceso educativo. Tener claridad respecto a esta afirmación es un buen paso para reflexionar sobre las propias creencias y prejuicios y cómo estos influyen en las relaciones que establece el docente con sus alumnos, lo que les mantendrá alerta.

Resulta alentador constatar que la mayoría de estos futuros docentes se manifiestan *Muy de acuerdo y De acuerdo* con esta afirmación, ya que significa una apertura a la reflexión personal respecto a la relación que debe crear con sus estudiantes.

Subcategoría 4. Afirmación 37

El trabajo en equipo interdisciplinario solo favorece a los alumnos más desaventajados.

Tabla II.4.27. — Respuestas a la afirmación 37*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	176	34,4	34,4	34,4
En desacuerdo	199	38,9	38,9	73,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	118	23,1	23,1	96,4
De acuerdo	13	2,5	2,5	98,9
Muy de acuerdo	5	1,0	1,0	100,0
Total	511	100,0	100,0	

*En esta afirmación, las respuestas positivas son los grados en *Desacuerdo* y *Muy en Desacuerdo*

De acuerdo al criterio de respuesta esperada, se observa que la tendencia valorativa es altamente positiva. El 73,3% de los encuestados responde en los grados *En desacuerdo y Muy desacuerdo*. Se esperaban estas respuestas, puesto que no solo los estudiantes desaventajados se ven favorecidos con el trabajo en equipo interdisciplinario, sino la totalidad, ya que es una estrategia para mejorar las relaciones sociales, el rendimiento y la convivencia en las aulas.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA 2.2: PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN NEGATIVA HACIA LOS ALUMNOS

En esta subcategoría las respuestas han sido altamente positivas, puesto que la mayoría de los encuestados manifiestan apertura frente a la diversidad. No están de acuerdo con la discriminación por ninguna causa (socio-cultural, religión, raza, género). Se manifiestan en desacuerdo con que la condición de homosexualidad repercuta negativamente en las relaciones, tanto entre compañeros como con los profesores; tampoco están de acuerdo en que hombres y mujeres cumplen distintos roles en la sociedad. Manifiestan casi un absoluto acuerdo en que los prejuicios y creencias negativas de los profesores perjudican a los niños y niñas de sus aulas, y consideran que el trabajo en equipo interdisciplinario brinda oportunidades de aprendizajes para toda la clase y no solo para los estudiantes más desaventajados.

SÍNTESIS CATEGORÍA 2: CONSTRUCTOS PREVIOS DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Las diez afirmaciones que componen la segunda categoría, constructos previos de los estudiantes de magisterio, miden las creencias acerca de las diferencias entre los estudiantes y los prejuicios y discriminación negativa hacia las diferencias que traen consigo los estudiantes de magisterio.

En la primera subcategoría se observa que las creencias abordadas permanecen arraigadas en una cantidad cercana a la mitad de la muestra de los futuros docentes, aunque las opiniones positivas son mayores que las negativas.

En la segunda subcategoría, las respuestas en general han sido positivas. La mayor parte de los encuestados manifiestan apertura frente a la diversidad y no están de acuerdo con la discriminación por cualquier causa (socio-cultural, religión, raza y género, entre otras); no obstante, llama la atención que casi un tercio de estos estudiantes opina lo contrario.

En conclusión, los resultados obtenidos en estas dos subcategorías en general muestran una opinión positiva de parte de los aspirantes a maestros, en el sentido de que reconocen que los prejuicios y creencias que traen consigo afectan a los estudiantes.

Sigue llamando la atención el alto porcentaje de estudiantes que elige la respuesta *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, quizás debido a la falta de coherencia entre lo que estudian y lo que observan en las aulas a través de su propia experiencia como aprendices.

4.1.3. Categoría 3: Profesión y ética docente

La categoría 3 se refiere a la actividad personal del profesor puesta al servicio y en beneficio de los demás, impulsada desde la propia vocación y dignidad humana. Implica la enseñanza con el ejemplo, por tanto representa al maestro como un modelo de congruencia entre el decir y actuar. Esta categoría está conformada por las subcategorías *rol del docente actual* y *ética del docente*.

4.1.3.1. Subcategoría 3.1: Rol del docente actual

La Subcategoría 3.1 se refiere a la conciencia del rol docente actual, según el cual el maestro debe ser un agente de cambio social, un líder generador y facilitador del aprendizaje, experto en pedagogía y con conocimientos de la materia que imparte. Las cinco afirmaciones que componen esta subcategoría son:

Tabla II.4.28. — Tabla de afirmaciones de la subcategoría 3.1

21. El progreso y rendimiento de cada estudiante es un compromiso de cada docente y un trabajo inherente a su rol.
28. Las prácticas metodológicas innovadoras favorecen la calidad de los aprendizajes de todo el alumnado.
29. El conocimiento de las estructuras y finalidades de los sistemas educativos es previo a la planificación de los aprendizajes.
35. La toma de decisiones y la resolución de problemas de manera colectiva tiene mejores resultados que las decisiones tomadas individualmente.
39. El rol del profesor en la actualidad es ser facilitador y mediador del aprendizaje.

Subcategoría 3.1. Afirmación 21

El progreso y rendimiento de cada estudiante es un compromiso de cada docente y un trabajo inherente a su rol.

Tabla II.4.29. — Respuestas a la afirmación 21

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	6	1,2	1,2	1,2
En desacuerdo	22	4,3	4,3	5,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	123	24,1	24,1	29,5
De acuerdo	205	40,1	40,1	69,7
Muy de acuerdo	155	30,3	30,3	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que la tendencia de valoración de las respuestas es altamente positiva, ya que las respuestas en los grados de acuerdo y muy de acuerdo alcanzan un 70% del total de las respuestas emitidas por los estudiantes, quienes manifiestan tener claridad sobre el compromiso docente respecto al progreso y rendimiento de cada educando, como un rol inherente a su trabajo. Se observa además un muy bajo porcentaje en los grados de desacuerdo. Sin embargo, alrededor de una cuarta parte (24,1%) de las respuestas se mantiene en el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Subcategoría 3.1. Afirmación 28

Las prácticas metodológicas innovadoras favorecen la calidad de los aprendizajes de todo el alumnado.

Tabla II.4.30. — Respuestas a la afirmación 28

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	5	1,0	1,0	1,0
En desacuerdo	17	3,3	3,3	4,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	122	23,9	23,9	28,2
De acuerdo	209	40,9	40,9	69,1
Muy de acuerdo	158	30,9	30,9	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que los estudiantes se manifiestan en su mayoría entre los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*, alcanzando un 72 %. En este caso los grados de desacuerdo y *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* acumulan el 28% del total de las respuestas. Cuando se habla de favorecer a todo el alumnado, el futuro docente debe estar consciente de que la innovación implica emplear técnicas didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. Aunque no se trata de innovar por innovar, se considera que una actitud positiva hacia la innovación favorece el tan necesario cambio educativo para la justicia social.

Subcategoría 3.1. Afirmación 29

El conocimiento de las estructuras y finalidades de los sistemas educativos es previo a la planificación de los aprendizajes.

Tabla II.4.31. — Respuestas a la afirmación 29

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	11	2,2	2,2	2,2
En desacuerdo	17	3,3	3,3	5,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	139	27,2	27,2	32,7
De acuerdo	233	45,6	45,6	78,3
Muy de acuerdo	111	21,7	21,7	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que la tendencia de valoración de las respuestas es positiva, pues 344 estudiantes se manifiestan en los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*, lo que representa un 67% del total de las respuestas. Esto confirma que los aspirantes a maestros tienen muy claro que antes de realizar cualquier tipo de planificación es necesario conocer el contexto educativo en el que se encuentra inserto. A partir de este resultado se puede inferir que este aspecto es aprendido a lo largo de su proceso de formación pedagógica en la Facultad de Magisterio.

Subcategoría 3.1. Afirmación 35

La toma de decisiones y la resolución de problemas de manera colectiva tiene mejores resultados que las decisiones tomadas individualmente.

Tabla II.4.32. — Respuestas a la afirmación 35

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	6	1,2	1,2	1,2
En desacuerdo	14	2,7	2,7	3,9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	99	19,4	19,4	23,3
De acuerdo	220	43,1	43,1	66,3
Muy de acuerdo	172	33,7	33,7	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Estos resultados reflejan que los aspirantes a maestros tienen claridad respecto a las decisiones tomadas de manera democrática. Esto es una buena señal, ya que uno de los postulados de la justicia social es la participación democrática. Responden en los grados

De acuerdo y Muy de acuerdo, representando un 77% del total de las respuestas. Una quinta parte de las respuestas (19,4%) se agrupa en el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Subcategoría 3.1. Afirmación 39

El rol del profesor en la actualidad es ser facilitador y mediador del aprendizaje.

Tabla II.4.33. — Respuestas a la afirmación 39

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	8	1,6	1,6	1,6
En desacuerdo	17	3,3	3,3	4,9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	61	11,9	11,9	16,8
De acuerdo	218	42,7	42,7	59,5
Muy de acuerdo	207	40,5	40,5	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que las respuestas positivas acumulan casi el 84% del total. Su contraparte solo representa un 4%, y el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* un 12%.

Conforme a estos resultados, se considera que los futuros profesores tienen conciencia de que el rol del profesor en la actualidad es ser facilitador y mediador del aprendizaje. Esto les ayudará a ser creativos en el momento de seleccionar, los contenidos y las estrategias de aprendizaje, y de conducir el proceso de aprendizaje de los niños.

SÍNTESIS SUBCATEGORÍA 3.1: ROL DEL DOCENTE ACTUAL

La subcategoría 3.1 del cuestionario mide el conocimiento que se posee sobre el rol del docente actual. A la luz de los resultados analizados en cada una de las afirmaciones que la componen, se puede concluir que los aspirantes a maestros manifiestan tener alta conciencia respecto al compromiso que tienen con los educandos de velar por el progreso y rendimiento escolar, desarrollar metodologías innovadoras que estimulen el aprendizaje de todos, transformarse en un facilitador del proceso y fomentar la toma de decisiones de manera colectiva, además de tener el conocimiento previo y actualizado sobre las estructuras y finalidades del sistema educativo en el que trabaja.

El alto número de respuestas, un promedio de 378 (74%), en los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*, manifestados en las cinco aseveraciones planteadas para esta subcategoría, permite verificar que los futuros maestros se encuentran muy bien informados y tienen conciencia sobre el rol que les compete desarrollar en su futuro laboral. De acuerdo a esto, se puede concluir que todas estas características concuerdan

con las propuestas para la formación de profesorado para la justicia social. Lo ideal sería tener el 100% de las respuestas en estos grados. No obstante, es posible que los 123 estudiantes (24%), que se encuentran indecisos o en desacuerdo con esta subcategoría, puedan modificar sus conocimientos durante su desarrollo profesional.

4.1.3.2. Subcategoría 3.2: Ética y valores del docente

La profesión docente, por ser un trabajo social en el que profesor y alumnos interactúan permanentemente, implica cierta ética profesional que se deja ver en su forma de actuar en momentos en que los valores y principios entran en juego frente a determinadas situaciones, tanto dentro como fuera del aula.

En esta subcategoría se pretende medir algunos aspectos esenciales en el momento de ejercer la docencia. En esta investigación se entienden la ética y los valores del docente como el compromiso que debe tener todo educador, implícita o explícitamente, con un conjunto de valores y creencias que le sirvan de guía en su actuar cotidiano. Las cinco afirmaciones para medir esta subcategoría son las siguientes:

Tabla II.4.34. — Afirmaciones de la subcategoría 3.2

25. La calidad de la enseñanza y el aprendizaje es un compromiso ético del docente con la sociedad.
27. La vocación es un elemento esencial para realizar estudios de docencia.
30. Los docentes deben cuestionar permanentemente los conceptos y teorías educativas y los estudios que se realizan en educación.
32. El reconocimiento y respeto de los puntos de vista y opiniones de todos, son esenciales para el trabajo colectivo de la clase.
34. La enseñanza de los valores de tolerancia y respeto ayudan a convivir con los demás.

Subcategoría 3.2. Afirmación 25

La calidad de la enseñanza y el aprendizaje es un compromiso ético del docente con la sociedad.

Tabla II.4.35. — Respuestas a la afirmación 25

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	5	1,0	1,0	1,0
En desacuerdo	9	1,8	1,8	2,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	56	11,0	11,0	13,7
De acuerdo	211	41,3	41,3	55,0
Muy de acuerdo	230	45,0	45,0	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Respecto a la afirmación 25, se observa que un total de 441 estudiantes (86,3%) se manifiestan en los grados *Muy de acuerdo* y *De acuerdo*, y solo 70 (13,69%) entre los grados *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo*. Esta tendencia de respuesta deja ver que la mayoría de estos futuros maestros tienen conciencia de que una enseñanza y aprendizaje de calidad es un compromiso ético docente con la sociedad, por lo que depende de cada uno de ellos velar por cumplir con este compromiso.

Es satisfactorio constatar que la mayor parte de los maestros en formación tienen conciencia del compromiso ético al respecto, lo que favorece la relación que existe entre la enseñanza-aprendizaje y la sociedad en su conjunto.

Subcategoría 3.1. Afirmación 27

La vocación es un elemento esencial para realizar estudios de docencia.

Tabla II.4.36. — Respuestas a la afirmación 27

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy en desacuerdo	8	1,6	1,6	1,6
	En desacuerdo	16	3,1	3,1	4,7
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	62	12,1	12,1	16,8
	De acuerdo	136	26,6	26,6	43,4
	Muy de acuerdo	289	56,6	56,6	100,0
	Total	511	100,0	100,0	

En la afirmación 27 se aprecia que un total de 422 estudiantes (83,2%) se manifiestan en los grados *Muy de acuerdo* y *De acuerdo* y solo 89 (17,41%) entre los grados *En desacuerdo*, *Muy en desacuerdo* y *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

A pesar del número de estudiantes que ha respondido que no es necesaria la vocación para ejercer la docencia, este valor es altamente defendido por la mayoría de los aspirantes a maestros. Su adhesión a la afirmación supera fuertemente al número de estudiantes que opinan lo contrario.

La vocación es un elemento esencial para realizar estudios y trabajar en el ámbito de la docencia. Tener esta conciencia favorecerá el desarrollo profesional del estudiante, y a la vez, le facilitará la tarea en el momento de afrontar la realidad de las aulas y los centros. Tener vocación permite lidiar de mejor manera con las situaciones que se presentan en el día a día, tanto dentro de las aulas como en el centro. Por tanto, es satisfactorio constatar que la vocación es altamente valorada por la mayoría de estos estudiantes.

Subcategoría 3.2. Afirmación 30

Los docentes deben cuestionar permanentemente los conceptos y teorías educativas y los estudios que se realizan en educación.

Tabla II.4.37. — Respuestas a la afirmación 30

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	10	2,0	2,0	2,0
En desacuerdo	15	2,9	2,9	4,9
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	107	20,9	20,9	25,8
De acuerdo	215	42,1	42,1	67,9
Muy de acuerdo	164	32,1	32,1	100,0
Total	511	100,0	100,0	

A la luz de los resultados en la afirmación 30, se aprecia que un total de 379 estudiantes (74,2%) se manifiestan en los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*. Las respuestas en el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, son numerosas (20,9%) y los resultados en desacuerdo son bajos (4,9%).

Se puede deducir que este grupo está de acuerdo con la importancia de cuestionarse permanentemente lo relacionado con la educación, y estar actualizado en cuanto a los conceptos, teorías y estudios que realizan los investigadores en el ámbito educativo. También conviene destacar que no todos tienen clara la necesidad de conocer los avances y estudios que se realizan en educación, para estar actualizado y ser crítico con el sistema.

Subcategoría 3.2. Afirmación 32

El reconocimiento y respeto de los puntos de vista y opiniones de todos son esenciales para el trabajo colectivo de la clase.

Tabla II.4.38. — Respuestas a la afirmación 32

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	6	1,2	1,2	1,2
En desacuerdo	8	1,6	1,6	2,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21	4,1	4,1	6,8
De acuerdo	128	25,0	25,0	31,9
Muy de acuerdo	348	68,1	68,1	100,0
Total	511	100,0	100,0	

De acuerdo a este resultado, es casi unanime la tendencia positiva de las respuestas. Un total de 476 estudiantes (93, 1%) manifiestan estar *Muy de acuerdo y De acuerdo*. La excepción son 35 estudiantes que se manifiestan o indecisos o en desacuerdo. La tendencia de valoración es altamente positiva.

La gran mayoría de los futuros maestros se identifica con los principios democráticos que implican la participación de todos y el respeto por las opiniones y puntos de vistas distintos que profesan las personas; hoy es cada vez más reconocida la importancia de ser capaz de escuchar al otro, reconocerlo y respetarlo. Existe consenso entre los futuros maestros respecto a que reconocer y respetar los puntos de vista y opiniones de todos, es esencial en pos del trabajo colectivo de la clase.

Subcategoría 3.2. Afirmación 34

La enseñanza de los valores de tolerancia y respeto ayudan a convivir con los demás.

Tabla II.4.39. — Respuestas a la afirmación 34

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	8	1,6	1,6	1,6
En desacuerdo	5	1,0	1,0	2,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	29	5,7	5,7	8,2
De acuerdo	125	24,5	24,5	32,7
Muy de acuerdo	344	67,3	67,3	100,0
Total	511	100,0	100,0	

En relación a este resultado, se observa que son 469 estudiantes (91,8%) los que se manifiestan en los grados *Muy de acuerdo y De acuerdo*, y solo 49 (9,58%) en los grados *En desacuerdo, Muy en desacuerdo y Ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

Se confirma que la mayoría de los aspirantes a docentes está consciente de que educar en valores es esencial a la hora de buscar la mejor convivencia y el trabajo sistemático dentro del aula, especialmente en lo que respecta a los valores de tolerancia y respeto. Esto facilitará que la clase se convierta en grupo y, como consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje se consolidará como consecuencia.

La formación en valores está implícita en la educación. Por tanto, resulta esperanzador que la casi totalidad de estos futuros docentes tengan ideas claras al respecto. Sobre todo, que reconozcan la importancia que adquieren los valores de respeto y tolerancia para construir una sana convivencia. Si los futuros maestros logran fomentar y desarrollar en sus educandos estos valores, estarán contribuyendo a una sociedad en paz.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA 3.2: ÉTICA Y VALORES DEL DOCENTE

A nivel general, se observa que en todas las afirmaciones predominan los grados *Muy de acuerdo* y *De acuerdo*, agrupando un promedio de 438 respuestas (85,71%). En los grados *En desacuerdo* y *Muy en desacuerdo* el promedio de respuestas es 18, en tanto que en el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* el promedio es de 58 respuestas. Llama la atención que en cuatro de las cinco afirmaciones las respuestas se hayan concentrado en el grado *Muy de acuerdo*; solo en la tercera predomina el grado *De acuerdo*.

Estos resultados permiten concluir que la mayoría de estos futuros docentes tiene conciencia de su compromiso con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y con la sociedad. Reconocen que la vocación es esencial a la hora de seguir la profesión docente, y que deben cuestionar permanentemente los estudios y avances en educación, lo que facilitará su actualización. Por otra parte, consideran que reconocer y respetar los puntos de vista y opiniones de todos es importante a la hora de realizar trabajo colectivo. Esto se ve reforzado por el reconocimiento de que la enseñanza del respeto y la tolerancia son dos valores fundamentales para la consolidación de la convivencia y el trabajo sistemático de la clase.

SÍNTESIS DE LA CATEGORÍA 3. PROFESIÓN Y ÉTICA DOCENTE

Las respuestas de los estudiantes en estas diez afirmaciones corresponden a la tercera categoría del estudio, *Profesión y ética docente*, que valora la opinión de los futuros maestros respecto a sus creencias, valores y experiencias personales acerca de los alumnos y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se observa que esta categoría acumula altos porcentajes de respuestas positivas, con un promedio del 79%, en la subcategoría 3.1 relacionada con la ética y valores del docente, y del 84% en la subcategoría 3.2, relacionada con los conocimientos sobre el rol del docente actual. Se ha alcanzado un promedio general de 74% en los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo*.

Los resultados obtenidos son optimistas, en el sentido de que ofrecen una imagen positiva de la calidad humana de estos futuros maestros, que se encuentran en camino hacia el trabajo en y para la justicia social dentro de las aulas y los centros. Además, estos resultados coinciden con los hechos concretos y la literatura que demuestran la alta valoración ética que tiene la mayoría de las personas que ejercen esta profesión.

Es necesario seguir reflexionando sobre las creencias y prejuicios, para tratar de visualizar cómo ayudar a desarraigar estas últimas, en función de una buena labor docente respetuosa con la diversidad.

4.1.4. Categoría 4: Prácticas para la Justicia Social

Esta Categoría se entiende como la creación de ambientes de aprendizaje que apoyan a todos los estudiantes –considerando sus diferencias– a aprender, con la convicción de que cada uno de ellos tiene derecho a una educación de calidad. Esta categoría se divide en dos subcategorías la 4.1., Atención a la diversidad de la clase y 4.2., Prácticas que favorecen la justicia social.

4.1.4.1. Subcategoría 4.1: Atención a la diversidad de la clase

La subcategoría atención a la diversidad de la clase se entiende como el conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. La intención de esta subcategoría es verificar el grado de sensibilización de los aspirantes a maestro respecto al tema de la atención a la diversidad de la clase, como práctica de la justicia social. Las afirmaciones que comprende esta subcategoría son las siguientes:

Tabla II.4.40. — Afirmaciones de la subcategoría 4.1

13. Los privilegios y derechos deben ser los mismos para todos los alumnos de la clase.
22. El conocimiento de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje favorece la justicia social.
36. Todos los estudiantes pueden obtener buenos resultados de acuerdo a sus propias capacidades.
38. El profesorado actual es un agente de cambio social.
40. El desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes debe ser un objetivo en todas las asignaturas.

Subcategoría 4.1. Afirmación 13

Los privilegios y derechos deben ser los mismos para todos los alumnos de la clase.

Tabla II.4.41. — Respuestas a la afirmación 13

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	8	1,6	1,6	1,6
En desacuerdo	16	3,1	3,1	4,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42	8,2	8,2	12,9
De acuerdo	60	11,7	11,7	24,7
Muy de acuerdo	385	75,3	75,3	100,0
Total	511	100,0	100,0	

De acuerdo a estos resultados se confirma que la mayoría de los aspirantes a docentes tiene claro que todos tienen los mismos derechos y privilegios, por tanto no debe haber diferencias entre los estudiantes de la clase. Este es un aspecto esencial para vivir la justicia social en el aula.

Es esperanzador que casi el total de los estudiantes se manifiesten en este sentido. Esta respuesta podría ser un buen predictor de la práctica educativa para la justicia social.

Subcategoría 4.1. Afirmación 22

El conocimiento de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje favorece la justicia social.

Tabla II.4.42. — Respuestas a la afirmación 22

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	4	0,8	0,8	0,8
En desacuerdo	14	2,7	2,7	3,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	59	11,5	11,5	15,1
De acuerdo	223	43,6	43,6	58,7
Muy de acuerdo	211	41,3	41,3	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que la tendencia de respuesta en esta afirmación es altamente positiva, ya que los grados de acuerdo representan un alto porcentaje de las respuestas de los estudiantes (85%).

Estos alentadores resultados permiten confirmar que la mayoría de los aspirantes a docentes valoran positivamente el dominio de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje como estrategia que favorece la justicia social.

Subcategoría 4.1. Afirmación 36

Todos los estudiantes pueden obtener buenos resultados de acuerdo a sus propias capacidades.

Tabla II.4.43. — Respuestas a la afirmación 36

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	6	1,2	1,2	1,2
En desacuerdo	13	2,5	2,5	3,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	67	13,1	13,1	16,8
De acuerdo	220	43,1	43,1	59,9
Muy de acuerdo	205	40,1	40,1	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Las respuestas de los estudiantes en la afirmación 36 se distribuyen así: en los grados *De acuerdo* 220 (43%) y *Muy de acuerdo* 205 (40%). En los grados *En desacuerdo* 13 (3%) y *Muy en desacuerdo* 6 (1%); en tanto que, el grado *Ni de acuerdo Ni en desacuerdo* agrupa 67 respuestas (13%). Se aprecia que la tendencia de valoración de las respuestas es altamente positiva, puesto que los grados *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* agrupan un total de 425 respuestas, resultado que representa un 83% del total.

Estos resultados permiten constatar que la percepción de la mayoría de los aspirantes a docentes es muy positiva respecto a que todos los alumnos pueden obtener buenos resultados de acuerdo a sus propias capacidades. Si estos futuros maestros llevan a la práctica este discurso, sin duda estarán contribuyendo a la justicia social en la educación.

Subcategoría 4.1 Afirmación 38

El profesorado actual es un agente de cambio social.

Tabla II.4.44. — Respuestas a la afirmación 38

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	8	1,6	1,6	1,6
En desacuerdo	5	1,0	1,0	2,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	65	12,7	12,7	15,3
De acuerdo	205	40,1	40,1	55,4
Muy de acuerdo	228	44,6	44,6	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Frente a esta afirmación, las respuestas de los estudiantes se distribuyen como sigue: en los grados *Muy de acuerdo*, 228 (45%) y *De acuerdo*, 205 (40%). En los grados *Muy en desacuerdo*, 8 (2 %) y *En desacuerdo*, 5 (1%); en tanto que el grado *Ni de Acuerdo ni en desacuerdo* agrupa 65 respuestas (13%). Se observa que la tendencia de valoración es altamente positiva ya que las respuestas *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* alcanzan un porcentaje del 85% del total. En tanto que las respuestas entre los tres grados restantes alcanzan solo un 15%.

Estos resultados dejan ver que la mayoría de los aspirantes a maestros percibe al profesorado actual como agente de cambio social, lo que lleva a pensar que estos se ven a sí mismos como agentes de cambio social. Si esta autopercepción es real, debería reflejarse en el momento de afrontar la realidad de las aulas, comportándose como agentes generadores del cambio y, de esta manera, contribuyendo a la sociedad que les toca vivir.

Subcategoría 4.1. Afirmación 40

El desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes debe ser un objetivo en todas las asignaturas.

Tabla II.4.45. — Respuestas a la afirmación 40

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	4	0,8	0,8	0,8
En desacuerdo	5	1,0	1,0	1,8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	47	9,2	9,2	11,0
De acuerdo	133	26,0	26,0	37,0
Muy de acuerdo	322	63,0	63,0	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Estos resultados permiten visualizar una percepción positiva por parte de los estudiantes sobre la importancia que tiene desarrollar el pensamiento crítico en todas las asignaturas del currículo escolar.

Es de esperar que realmente estos aspirantes puedan cumplir con esta labor cuando ejerzan su profesión y, de esa manera, contribuirán al desarrollo de la justicia social.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA 4.1: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE LA CLASE

Como ya se ha señalado a través de la cuarta categoría de análisis del cuestionario, se intenta obtener información sobre las prácticas para la justicia social. Esta subcategoría se refiere en concreto a las prácticas de atención a la diversidad en la clase.

En general, las respuestas positivas en esta categoría han sido altas, con un promedio de 438 elecciones (85,71%) entre los rangos *Muy de acuerdo* y *De acuerdo*. En el caso de las respuestas negativas, éstas solo alcanzan un promedio de 17 elecciones (3,32%), mientras que hay un promedio de 56 opciones (10,95%) en el grado *Ni de acuerdo Ni en desacuerdo*.

Conforme a los resultados obtenidos en las distintas afirmaciones que componen esta subcategoría, Atención a la diversidad de la clase, se observa que la mayoría de los aspirantes a maestros valoran la atención a la diversidad en la clase como una tarea que se debe llevar a cabo, para lo cual es necesario el conocimiento y dominio de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos. También se hace evidente que para ellos los privilegios y derechos deben ser los mismos para todos los alumnos, que, además, pueden obtener buenos resultados según sus propias capacidades.

Este resultado positivo en todas las afirmaciones permite concluir que los postulados de la justicia social están presentes de manera implícita en la mayoría de estos estudiantes de magisterio. Esto permite creer que existen condiciones favorables para enseñar la justicia social en las futuras aulas, sobre todo si se perciben a sí mismos como agentes de cambio.

4.1.4.2. Subcategoría 4.2: Prácticas que favorecen la justicia social

Finalmente, se analizan los resultados obtenidos en la subcategoría 4.2., que mide algunas prácticas propias de la labor docente, que cualquier maestro está en condiciones de realizar. Todas ellas se encuentran relacionadas directamente con una enseñanza basada en la justicia social (la creación de ambientes propicios para el aprendizaje y preparación de la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, considerando sus diferencias). Las afirmaciones correspondientes a la subcategoría 4.2 son las que siguen:

Tabla II.4.46. — Afirmaciones de la subcategoría 8

19. Las diferencias dentro de la clase son una oportunidad de aprendizaje.
23. La responsabilidad de todo docente es crear un clima armónico dentro del aula, que favorezca el aprendizaje de todo el alumnado.
26. La programación de la enseñanza debe ser adaptada cuando hay un niño con necesidades educativas de apoyo específico.
31. El docente comprende mejor a sus alumnos si dedica tiempo para hablar con ellos sobre sus vidas.
33. Los docentes deben tener conocimiento de los diferentes contextos en que viven sus alumnos.

Subcategoría 4.2. Afirmación 19

Las diferencias dentro de la clase son una oportunidad de aprendizaje.

Tabla II.4.47. — Respuestas a la afirmación 19

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	17	3,3	3,3	3,3
En desacuerdo	18	3,5	3,5	6,8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	69	13,5	13,5	20,4
De acuerdo	171	33,5	33,5	53,8
Muy de acuerdo	236	46,2	46,2	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Según estos resultados, se aprecia una tendencia de valoración positiva. Un alto porcentaje de los profesores en formación (80%) se manifiesta en los grados de acuerdo de las respuestas, agrupando un total de 407.

Estos resultados pueden ser un buen predictor, ya que presentan una mayoría de futuros docentes que creen que las diferencias son una oportunidad de aprendizaje.

Esta afirmación se corresponde con uno de los principales retos de la educación inclusiva, respecto al cual se percibe una sensibilización. Es importante reconocer este aspecto, de cara al trabajo en clases inclusivas y diversas.

Subcategoría 4.2. Afirmación 23

La responsabilidad de todo docente es crear un clima armónico dentro del aula, que favorezca el aprendizaje de todo el alumnado.

Tabla II.4.48. — Respuestas a la afirmación 23

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	5	1,0	1,0	1,0
En desacuerdo	5	1,0	1,0	2,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34	6,7	6,7	8,6
De acuerdo	114	22,3	22,3	30,9
Muy de acuerdo	353	69,1	69,1	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Respecto a la afirmación 23, los futuros maestros se manifiestan en el grado *Muy de acuerdo*, agrupando un total de 353 respuestas (69%), a las que se suman las 114 (2,3%) del grado *De acuerdo*, dando como resultado un total de 467, lo que representa el 91,38%.

Estos datos dejan ver que los futuros docentes tienen conciencia de la responsabilidad de crear un clima y ambiente de convivencia sano dentro de la clase, que ayude a todos los estudiantes a desarrollarse plenamente.

Subcategoría 4.2. Afirmación 26

La programación de la enseñanza debe ser adaptada cuando hay un niño con necesidades educativas de apoyo específico.

Tabla II.4.49. — Respuestas a la afirmación 26

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	7	1,4	1,4	1,4
En desacuerdo	11	2,2	2,2	3,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	51	10,0	10,0	13,5
De acuerdo	138	27,0	27,0	40,5
Muy de acuerdo	304	59,5	59,5	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que la tendencia de valoración es positiva, puesto que se acumulan 442 respuestas en los grados de acuerdo representando el 87% del total. En los grados de desacuerdo se agrupan solo 18 respuestas (3%). Tampoco el número de respuestas en el grado de indecisión es elevado (13,5%).

A la luz de estos resultados, se deduce que la mayoría de los futuros maestros considera que se debe adaptar la programación de la enseñanza cuando hay un niño con necesidades educativas de apoyo específico dentro del aula. Es de esperar que cuando afronten esta situación, lo hagan con una actitud positiva.

Subcategoría 4.2. Afirmación 31

El docente comprende mejor a sus estudiantes si dedica tiempo para hablar con ellos sobre sus vidas.

Tabla II.4.50. — Respuestas a la afirmación 31

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	9	1,8	1,8	1,8
En desacuerdo	17	3,3	3,3	5,1
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	44	8,6	8,6	13,7
De acuerdo	164	32,1	32,1	45,8
Muy de acuerdo	277	54,2	54,2	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que la tendencia de valoración es positiva, ya que el porcentaje de respuesta en los grados de acuerdo agrupa un 86% del total. Un 15% representa las respuestas que se agrupan entre los grados de desacuerdo y de indecisión.

Conforme a estos resultados, se puede deducir que en general los estudiantes tienen muy claro que deben tratar de mantener una buena relación con sus educandos, para lo cual es importante dedicar un tiempo a conocer a cada estudiante y su entorno, para así comprenderles mejor.

Subcategoría 4.2. Afirmación 33

Los docentes deben tener conocimiento de los diferentes contextos en que viven sus alumnos.

Tabla II.4.51. — Respuestas a la afirmación 33

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muy en desacuerdo	7	1,4	1,4	1,4
En desacuerdo	5	1,0	1,0	2,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31	6,1	6,1	8,4
De acuerdo	179	35,0	35,0	43,4
Muy de acuerdo	289	56,6	56,6	100,0
Total	511	100,0	100,0	

Se observa que la tendencia es altamente positiva y concentra las respuestas en la opción *Muy de acuerdo* (56%) y *De acuerdo* (35%), cifras que sumadas alcanzan un total de 468 respuestas (91,58%). En este caso, las opciones *En desacuerdo* y *Muy en*

desacuerdo agrupan un total de 12 respuestas (2,34%). Las respuestas en el grado *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* son 31 (6,1%).

Los resultados reflejan una valoración positiva que indica que para estos estudiantes es importante conocer los diferentes contextos en que viven sus alumnos, en pos de la mejora de los aprendizajes de todos.

SÍNTESIS DE LA SUBCATEGORÍA 4.2: PRÁCTICAS QUE FAVORECEN LA JUSTICIA SOCIAL

Como se señaló anteriormente, el propósito de esta subcategoría es conocer las opiniones de los futuros docentes sobre las prácticas efectivas que se deben realizar en las aulas para trabajar desde la justicia social. De acuerdo a esto, las cinco aseveraciones presentadas han permitido obtener información sobre el grado de sensibilización que manifiestan al respecto los estudiantes encuestados.

Llama la atención que todas las respuestas de esta subcategoría se han agrupado en los grados *De acuerdo*; especialmente en el grado *Muy de acuerdo*, con un promedio de 444 respuestas (87%). Esto deja entrever que los futuros docentes tienen una creencia sólida, ya que demuestran seguridad al contestar.

Según los resultados analizados, se puede concluir que la mayoría de los aspirantes a maestros está consciente de que las diferencias son una oportunidad de aprendizaje, y por ese motivo deben adaptar la programación de la enseñanza. Para ello necesitan conocer los diferentes contextos en los que viven sus alumnos, y para esto debe dedicar tiempo a hablar con ellos sobre sus vidas. Conocer las prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de la justicia social, facilitará el cumplimiento de su responsabilidad de crear un clima armónico dentro del aula que favorezca el aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos.

SÍNTESIS DE LA CATEGORÍA 4. PRÁCTICAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Las diez últimas afirmaciones corresponden a la cuarta categoría del cuestionario aplicado a los aspirantes a maestros, que se refiere a las prácticas que favorecen la justicia social dentro del aula. Aquí se recoge información sobre la preparación para la atención a la diversidad y las prácticas que favorecen la justicia social en las aulas. Según los datos analizados, las respuestas de los estudiantes en general se ubican en las opciones *Muy de acuerdo* y *Acuerdo*, con un promedio del 80%. Llama la atención que las respuestas positivas se concentran en la alternativa “Muy de acuerdo”.

Estos resultados permiten concluir que la mayoría de los estudiantes valora la necesidad de atención a la diversidad y las prácticas que favorecen la justicia social, y tienen conciencia de la necesidad de hacerlo realidad en sus futuras aulas y con sus futuros alumnos. También permite concluir que, aunque ellos se sientan inseguros sobre

su formación y sobre cómo será su desempeño, poseen la vocación y las herramientas para ser agentes de cambio social.

4.2. Interpretación y análisis de las preguntas abiertas del cuestionario

A continuación se realiza el análisis e interpretación de las respuestas a las cuatro preguntas abiertas del cuestionario de opinión.

Como se ha indicado anteriormente, el cuestionario se aplicó a un total de 511 estudiantes de Magisterio de Educación Primaria e Infantil. Sin embargo, algunos estudiantes no respondieron las preguntas abiertas. Estos datos se detallan en la siguiente tabla:

Tabla II.4.52. — Respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas por universidades

Universidad	Total de estudiantes	No. Y % de las respuestas de los estudiantes				
		Pregunta	Respondidas	Porcentaje	omitidas	Porcentaje
1.Universidad Autónoma de Barcelona	75	A	69	92%	6	8%
		B	71	95%	4	5%
		C	70	93%	5	7%
2. Universidad Autónoma de Madrid	110	A	105	95%	5	5%
		B	104	95%	6	5%
		C	105	95%	5	5%
3. Universidad de Zaragoza. Sede Huesca	98	A	98	100%	0	0%
		B	94	96%	4	4%
		C	96	99%	2	1%
4. Instituto La Inmaculada. Granada	100	A	98	98%	2	2%
		B	96	96%	4	4%
		C	98	98%	2	2%
5. Universidad de Valladolid. Campus Segovia	128	A	94	73%	34	27%
		B	126	98%	2	2%
		C	99	77%	29	23%
TOTAL	511	A	461	91%	50	9%
		B	491	96%	20	4%
		C	468	93%	43	7%

*En esta tabla no se considera la pregunta D, dado que se trabaja de forma exclusiva con ella en el análisis de las respuestas de esta interrogante.

Para el análisis de esta parte de la investigación, las respuestas de los estudiantes de magisterio a las cuatro preguntas abiertas se clasificaron en distintas categorías, emanadas de las propias respuestas. Se tuvo en cuenta el total de los estudiantes encuestados, 511. Para este análisis no se utilizó *software*, sino que la agrupación en categorías se hizo de forma manual.

Para el análisis de esta parte de la investigación, las respuestas de los estudiantes de magisterio a las cuatro preguntas abiertas, se clasificaron en distintas categorías, emanadas de las propias respuestas. Se tuvo en cuenta el total de los estudiantes encuestados, 511. Para este análisis no se utilizó *software* de análisis.

e acuerdo al objetivo: Conocer las motivaciones que tienen los estudiantes para elegir estudios de Grado en Magisterio, las respuestas se agruparon como se muestra a continuación:

4.2.1. Pregunta A. Razones para la elección de la carrera de magisterio

Frente a la pregunta: *¿Por qué elegiste estudiar Magisterio?* Se establecieron las siguientes categorías de respuestas: por vocación, gusto por la enseñanza y los niños, por ideales de la educación, por experiencias personales y Otros.

Por vocación. Un total de 153 estudiantes (30%), afirman que han elegido estudiar magisterio por vocación, Muchos sienten que su elección se ha basado en que lo soñaban o deseaban desde pequeños, que les gusta mucho tratar con niños y que les gusta la profesión. Algunos hacen alusión directa al ámbito familiar o cercano, donde hay personas que ejercen el magisterio. Un número elevado de estudiantes menciona las experiencias vividas con algunos maestros de su infancia, que les gustaría imitar. Otros señalan que les encantan los niños y trabajar con ellos les llena de satisfacción personal. Además, algunos sienten que esta profesión...

Es una oportunidad para aportar un granito de arena en los cambios que deben ocurrir en la sociedad (Estudiante, 2011).

Gusto por la enseñanza y los niños. Un total de 155 estudiantes (30%) manifiestan que han elegido estudiar magisterio porque les gusta la docencia, les encantan los niños, enseñarles y trabajar con ellos, y les gratifica el hecho de verles crecer y aprender. Además, la mayoría dice que desde siempre, desde su infancia, han tenido inclinación hacia los niños y piensan que magisterio es la carrera en la que pueden conjugar sus propias preferencias con el trabajo con los niños. Algunos agregan la importancia de ayudarles a formarse como persona:

...además puedo enseñarles a ser mejores personas (Estudiante, 2011).

Por ideales de la educación. Un total de 102 estudiantes (20%) afirma haber elegido estudiar magisterio basándose en los principios e ideales de la educación, como formar personas íntegras, y ser capaz de cambiar la sociedad. Aseguran creer en estos principios, considerando el desafío que representa para ellos contribuir a los cambios en la sociedad...

...los maestros podemos ser un gran aporte para este cambio social (Estudiante, 2011).

...considero que el futuro depende de los más pequeños (Estudiante, 2011)..

...es importante que reciban una buena educación para crecer como personas (Estudiante, 2011).

Creen esencial educar y formar en valores a los más pequeños y manifiestan su disposición y deseo para asumir la responsabilidad frente a los cambios...

...podría aportar un granito de arena a la mejoría de la ciudadanía (Estudiante, 2011).

Por experiencias personales. Un total de 67 estudiantes (13%) declara haber elegido magisterio por diversos motivos personales, como el hecho de que ya trabajan o han trabajado como maestros y les ha gustado la experiencia. Otros porque no fueron aceptados en la carrera que querían, aunque ahora se sienten satisfechos porque se han dado cuenta de que les gusta enseñar, les encantan los niños y se sienten bien consigo mismos. Otros lo encuentran un trabajo interesante. En algunos casos la eligieron porque podían combinar su especialidad (inglés, educación física, etc.) con los estudios de magisterio, como una alternativa de desarrollo profesional. Algunos optaron por ella por su salida laboral. Aunque son diversas las razones que ofrecen respecto al porqué se encuentran realizando estudios de magisterio, con el paso del tiempo la mayoría han ido descubriendo el gusto por la docencia y desean dedicarse a ella en el futuro. Solo dos estudiantes señalan que era la opción de estudios que menos les desagradaba entre las que tenían.

Por otras circunstancias. Un total de 16 estudiantes (3%) reconocen que estudian magisterio porque no tuvieron otra alternativa, ya que en algunos casos no les daba la nota para estudiar la carrera que realmente les gustaba:

...Porque fue el único lugar en el que me cogieron (Estudiante, 2011).

SÍNTESIS:

Con esta pregunta se pretende conocer la principal motivación que han tenido los aspirantes a maestros para estudiar la carrera. En total fueron 493 los estudiantes que contestaron, lo que representa el 96% de los encuestados.

A luz de estos resultados se constata que solo un 3% de los estudiantes cursa esta carrera por motivaciones distintas a la vocación por la enseñanza. El agrado y gusto de trabajar con los niños, o porque dentro de sus ideales está aportar a los cambios de la sociedad, son las motivaciones del 93% de los encuestados.

4.2.2. Pregunta B. Expectativas profesionales

Para la pregunta ¿Cuáles son tus expectativas profesionales? se han establecido las siguientes categorías de respuestas: *Trabajar como maestro, satisfacción personal, proyección de futuro y otras.*

Trabajar como maestro. 192 estudiantes (38%) declaran que dentro de sus expectativas profesionales está el encontrar trabajo lo antes posible en algún centro privado, concertado o público; es decir que desean insertarse en el mundo laboral lo antes posible. Su objetivo es terminar la carrera y poder trabajar como profesional según los estudios cursados, ya sea como maestro de Educación Infantil, Primaria o en estos mismos niveles como Profesor de Educación Física o según la especialidad que cursan.

...Me gustaría acabar de profesor de educación física en un colegio (Estudiante, 2011).

Otros afirman querer trabajar y a la vez continuar con su formación docente:

... Mi expectativa sobre todo es llegar a trabajar con niños y tener una formación (Estudiante, 2011).

Satisfacción personal. Las expectativas profesionales de 167 estudiantes (33%), son llegar a ser maestro, es decir, terminar bien sus estudios. Algunos agregan el calificativo de *buen, buena*. Algunos se manifiestan desde un punto más ideológico de la educación, y se refieren a la oportunidad de influir en los educandos...

... Conseguir llegar a ser un buen maestro, de esos que dejan huella en sus alumnos, una huella positiva (Estudiante, 2011).

Por otra parte, para este grupo de futuros docentes las expectativas profesionales se relacionan con la formación de niños y niñas basada en los principios de la educación y de acuerdo a su vocación de maestros, como son impartir clases innovadoras y atender la diversidad del aula. Aspiran a educar niños con pensamiento crítico y valores útiles para mejorar la sociedad:

... poder trabajar como maestro en la realidad y propiciar la comprensión del mundo y su cambio (Estudiante, 2011).

Desean conseguir trabajo en un centro que propicie la formación en valores y el desarrollo de las capacidades de los niños y niñas, y que brinde la oportunidad de realizar investigación educativa.

En esta categoría de respuesta se encuentran presentes los principios educativos o ideales personales. Creen que los cambios en la educación son fundamentales y que ellos pueden ser protagonistas en la formación de personas, y de este modo generar cambios profundos en la sociedad...

...Espero poder dedicarme a la docencia para contribuir con mi trabajo a la sociedad y ser motor de cambio a través de la educación de las nuevas generaciones (Estudiante, 2011).

Proyección de futuro. En esta categoría, 100 estudiantes (20%) afirman que desea terminar la carrera y tratar de tener un empleo relacionado con sus estudios. Sus expectativas profesionales tienen que ver con la continuidad de los estudios para desenvolverse mejor como maestro.

Seguir estudiando para llegar a ser mejor maestro y, en un futuro, un gran profesor de universidad (Estudiante, 2011).

En este grupo, 41 estudiantes (8%) desean opositar y conseguir una plaza de trabajo definitiva en algún centro educativo público,

Espero aprobar las oposiciones y trabajar en un colegio durante el máximo tiempo que pueda (Estudiante, 2011).

Algunos señalan que quieren seguir formándose antes de ingresar al mundo laboral, aludiendo a la crisis de empleo del país. Otros quieren continuar estudios que complementen su carrera, y algunos piensan en dirigirse hacia la carrera profesional que posibilita acceder a cargos directivos:

Realizar una licenciatura y trabajar como docente en cualquier centro público, llegando a ser directora, jefa de estudios (Estudiante, 2011).

Finalmente, algunos manifiestan el deseo de perfeccionarse en el extranjero, sobre todo para mejorar sus conocimientos del idioma inglés,

...Viajar al extranjero para aprender más el inglés y seguir estudiando (Estudiante, 2011).

Otras. En esta categoría se han agrupado las respuestas de 36 estudiantes (7%), que se manifiestan inciertos respecto a sus expectativas profesionales, señalando que aún no lo tienen claro, que sienten incertidumbre sobre sus expectativas o simplemente prefieren no mencionarlas. Otros asocian su incertidumbre con la situación del país:

...No veo claro acabar trabajando de maestro, dada la actual situación (Estudiante, 2011).

También dentro de esta categoría, algunos dan diversas respuestas o mencionan variadas expectativas personales que no tienen que ver precisamente con el ámbito de la profesión que estudian. Otros sencillamente declaran no tener expectativas profesionales,

La verdad es que en estos momentos no tengo ninguna...(Estudiante, 2011).

SÍNTESIS:

Del total de los estudiantes, los que efectivamente contestaron a esta pregunta abierta sobre sus expectativas profesionales, fueron 495 (97%). De acuerdo a estos resultados se observa que solo un 7% no identifica sus expectativas profesionales, lo que es alentador, ya que el resto, un 90% aproximadamente, sí tiene expectativas profesionales. Para casi el 40% de los estudiantes estas son concretas, en el sentido de querer encontrar trabajo como maestro lo antes posible; seguido de un 33% que manifiesta expectativas de satisfacción personal; es decir, primero quieren terminar la carrera y, cuando ejerzan, quieren ser buenos maestros e influir en las personas para lograr cambios en la sociedad. Por otra parte, hay un 20% que plantea expectativas a largo plazo, tales como prepararse para las oposiciones, seguir estudiando, perfeccionarse, realizar una carrera en la docencia, llegar a ejercer algún cargo directivo y estudiar en el extranjero.

Lo satisfactorio de estas respuestas es que la mayoría de los futuros maestros se ven ejerciendo la carrera, independientemente del tiempo que eso les tome.

4.2.3. Pregunta C. Cree tener vocación y cómo lo sabe

La tercera pregunta abierta, tiene dos partes: *¿Crees tener vocación de maestro/a? ¿Cómo lo sabes?* Para su análisis se han establecido las siguientes categorías: *vocación desde siempre, gusto por la enseñanza y los niños, ideales de la educación, experiencia de maestro, por las prácticas y otras razones.*

Vocación desde siempre. En esta categoría, 214 estudiantes (42%) afirman creer que tienen vocación de maestro, argumentando que desde siempre o desde muy pequeño ha sentido atracción por esta profesión, ya sea influenciado por sus juegos con hermanos menores a quienes enseñaban, o por sus padres y/o familiares que ejercen la misma profesión. Afirman que disfrutaban estudiando y con la educación de los niños.

Si, desde siempre he soñado con ser maestra, con poder educar a niños, formar a personas...me encantan los niños. No sé si eso es vocación, pero eso es lo que siento (Estudiante, 2011).

Gusto por la enseñanza y los niños. En esta categoría, 79 estudiantes (16%) afirman que sí tienen vocación debido a su cercanía con los niños, y su disfrute de ellos y de la enseñanza.

Sí, porque siempre me ha gustado estar con niños y niñas y enseñarles cosas nuevas. Por ejemplo, enseñaba a mis primos pequeños (Estudiante, 2011).

Ideales de la educación. En este caso, 29 estudiantes (6%) afirman tener vocación de maestro y que se sienten comprometidos con la carrera. Además, creen en la importancia que tiene la educación.

Sí, porque cada vez soy más consciente de la importancia de la educación y me siento comprometida con ella (Estudiante, 2011).

Por otra parte, les interesa especialmente la formación personal y en valores, y la formación ciudadana.

Sí, porque me gusta enseñar y quiero formar futuros ciudadanos de la sociedad (Estudiante, 2011).

En este grupo de estudiantes predomina el idealismo que sienten por ser maestros. También manifiestan querer trabajar con los niños para que todos alcancen aprendizajes según sus capacidades, además de la realización que sienten por esta profesión, como deja claro esta respuesta:

Si, porque me siento realizado cuando estoy de maestro, y sería capaz de trabajar sin tener remuneración (Estudiante, 2011).

Experiencia de maestro. En esta cuarta categoría de respuestas, 48 estudiantes (9%) declaran que sí tienen vocación de maestro, que ésta se ha visto reafirmada por tener experiencia laboral en algún centro, ejerciendo como maestro, o que han impartido o imparten clases a niños y a niñas.

Lo sé por mi experiencia, impartiendo clases de música por 6 años (Estudiante, 2011).

Algunos han trabajado en guarderías, como entrenador de un equipo deportivo, en actividades extraescolares y dando clases particulares. Lo significativo es que todos se sienten reafirmados en su vocación de trabajar con los niños y niñas y que disfrutaban de la experiencia de enseñar.

Sí, ya que cuando he estado trabajando me he dado cuenta de que es a lo que quiero dedicarme en la vida (Estudiante, 2011)..

Por las prácticas. En esta categoría se agrupan 82 respuestas de estudiantes (16%), quienes declaran haber reforzado o descubierto su vocación durante el proceso de prácticas.

Sí, la he tenido desde siempre y al realizar las prácticas me di cuenta de que no me equivocaba (Estudiante, 2011).

Sí, porque me metí en una carrera sin vocación y gracias a las prácticas lo he sabido (Estudiante, 2011).

Otras razones. En esta categoría de respuesta existen tres subcategorías: una primera en la que los estudiantes afirman no tener vocación; una segunda en la que no saben si la tienen o no; y la tercera en la que manifiestan que no es necesario tener vocación para ser maestro.

De esta manera, se aprecia la siguiente distribución de las respuestas: 18 personas (3.5%) afirman no tener vocación por la profesión de ser maestro y que se encuentran estudiándola debido a distintas causas, como por ejemplo:

No, porque mi padre me obligó (Estudiante, 2011).

31 estudiantes (6%) se declaran indecisos al respecto, manifestando que no saben o no se sienten seguros de tener vocación de maestro.

No lo sé, creo que hasta que no me enfrente yo sola no sabré si de verdad tengo vocación (Estudiante, 2011).

Cinco personas (1%) explican lo que entienden por vocación, y no creen que ésta sea necesaria para ejercer de maestro. También aluden a cómo se ven en las experiencias vividas durante el desarrollo de la carrera.

Creo que la vocación se aprende con el tiempo (Estudiante, 2011).

SÍNTESIS:

Frente a la pregunta *¿Crees tener vocación de maestro? ¿Cómo lo sabes?*, el 88.5% de los estudiantes manifiesta tener vocación. Entre los motivos que señalan está el gusto por

los niños y el disfrute de enseñarles. Algunos responden que creen tener vocación porque actualmente trabajan como maestros.

De acuerdo a estas respuestas, se observa que cerca del 90% de los estudiantes afirma tener vocación de maestro. No obstante, un 7% de los futuros docentes señala no saber o no tener claro si tiene vocación o no. Estos son resultados óptimos, ya que en esta investigación se ha planteado que la vocación debiera estar presente en los docentes que trabajan para la justicia social.

En la cuarta y última pregunta abierta del cuestionario ¿Cómo se podría mejorar la formación del profesor en esta Facultad?, se solicita al estudiantado que aporte algunas sugerencias. Estas respuestas pueden contribuir a explicar por qué no hay satisfacción con la formación recibida, tal como se ha visto en la primera categoría del cuestionario.

En el análisis de estas respuestas no se considerarán los 511 estudiantes que respondieron el cuestionario, sino el número total de sugerencias, que en este caso suma 611. Esta cifra se considera como el 100% para realizar el siguiente análisis.

4.2.4. Pregunta D. Sugerencias para mejorar la formación inicial del maestro

La cuarta pregunta abierta del cuestionario tiene como propósito que los estudiantes -en base a la experiencia vivida en su centro de estudios- aporten sugerencias para mejorar los procesos educativos de su respectiva facultad. En algunos casos, los estudiantes dan más de una sugerencia, por lo cual el total de las respuestas se ve aumentado a 611. Aunque se muestran los resultados en base al total, se incluye una tabla en la que aparece el número de sugerencias por centro de estudios.

El Objetivo es determinar los desafíos de la Facultad para mejorar el Grado de Magisterio de Educación Primaria.

TABLA II.4.53. — *Sugerencias por casa de estudio*

Universidad	Nº de sugerencias	Porcentaje
1. Universidad Autónoma de Barcelona	95	16%
2. Universidad Autónoma de Madrid	129	21%
3. Universidad de Zaragoza	107	18%
4. Universidad de Granada	97	16%
5. Universidad de Valencia	146	24%
TOTAL de todas las universidades	611	100%

Las sugerencias que dan los estudiantes para mejorar la formación de magisterio en su respectiva Facultad se han agrupado en las siguientes categorías de acuerdo a la similitud de las respuestas obtenidas: *Acercar la realidad de las aulas a la formación,*

relación entre teoría y práctica, cambio del profesorado, organización del prácticum, organización general, recursos materiales, exigencias de ingreso, Otras.

Acercar la realidad de las aulas a la formación. Esta categoría se compone de 71 opiniones (12 %), y se refieren a que es necesario trabajar de manera más cercana a la realidad de las aulas y los centros, enseñando lo que realmente necesita un docente.

Se podría mejorar basándose más en una escuela real y no tanto en una escuela perfecta (Estudiante, 2011).

Estas respuestas dejan ver que los estudiantes consideran que la formación está alejada de la realidad de las aulas y de la escuela.

Relación entre teoría y práctica. Un total de 129 opiniones (21%) se refieren al componente práctico que debe enfatizarse en cada asignatura, ya que a la hora de ir al aula es lo que realmente sirve, en vez de tanta teoría, que les parece poco significativa...

... demasiada teoría y muy poca aplicación didáctica. Nos enseñan cómo sería la teoría, pero no cómo llevarla a cabo (Estudiante, 2011).

Un grupo de sugerencias se refiere a la enseñanza de las metodologías y didácticas para llevar al aula en el futuro.

Falta didáctica, muy pocas asignaturas la dan y nos hace falta (Estudiante, 2011)..

Algunas de las opiniones hablan acerca de la relevancia que se debiera dar en cada asignatura al tipo de contenidos, modelos, conocimientos, etc. Un grupo de sugerencias se refiere a acercar la teoría a la práctica,... “Menos teoría y más práctica” (Estudiante, 2011), por considerar que este aspecto es más importante a la hora de entrar a las aulas.

Quizás dirigiendo más la formación hacia un enfoque más práctico, más aplicado a la vida laboral del futuro (Estudiante, 2011).

Cambio del profesorado. Son 99 opiniones (16%) las que versan sobre la necesidad de cambiar a la mayoría de los profesores que les dan clase. Algunos motivos que mencionan son: les encuentran desfasados, obsoletos en sus enfoques, de baja calidad, sin experiencia de maestros y que no se adaptan al Plan de Bolonia. Estas opiniones se pueden resumir en la siguiente respuesta:

Con una nueva plantilla de profesores, ya que en algunos casos no están preparados para estar aquí (Estudiante, 2011).

Algunas opiniones se refieren a la necesidad de evaluar al profesorado que les da clases para que cumplan con ciertas exigencias, tal como expresa la respuesta siguiente:

Que tengan unas exigencias, incluso después de haber entrado ya a dar clases a la universidad (Estudiante, 2011).

Otras sugerencias se refieren a que sus formadores deben ser más competentes en el área que enseñan. Algunos mencionan el cambio de estos. Otros comentarios se centran en aspectos como el control de la formación y la motivación, y la mejora de la comunicación entre profesor y alumno. Esto se aprecia en esta respuesta:

Con profesionales más cualificados en su asignatura, que busquen otra forma de enseñar (Estudiante, 2011).

Un grupo de opiniones se refiere a que sus profesores tengan o hayan tenido experiencia de trabajo como maestro en algún centro, de manera que les puedan formar desde la propia experiencia:

... que todos los profesores sean o hayan sido profesores de primaria (Estudiante, 2011).

Organización del Prácticum. En este rango de respuesta, se dan diversos comentarios, que alcanzan un total de 105 opiniones (17%), y se centran sobre todo en la necesidad de aumentar las horas de prácticas, pues sienten que son insuficientes:

...ojalá que comenzaran desde los primeros años, para lo cual habría que organizar mejor el prácticum (Estudiante, 2011).

Los estudiantes señalan que es en las prácticas donde realmente se aprende, ya que en ese entorno experimentan situaciones reales.

Realizando más prácticas realmente se aprende mucho más, en las aulas, el día a día con los niños, y no tanta teoría (Estudiante, 2011).

Organización general. Esta categoría se refiere a la organización general de la Facultad. En total se han recogido 89 sugerencias distintas (15%). Entre ellas predominan 22 (24%) que hacen referencia a que se deberían realizar algunas modificaciones en la organización y coordinación de la Facultad; por ejemplo, en los horarios, la planificación de las asignaturas, la coordinación entre profesores y la información.

Simplemente mejorando la organización a todos los niveles (Estudiante, 2011).

Por otra parte hay 30 (33,7%) opiniones sobre los contenidos, enfoque y desarrollo de las asignaturas del plan de estudios. Entre estas sugerencias hay 25 (28%) que se

refieren exclusivamente a las asignaturas, de las que se espera que estén actualizadas según el Plan Bolonia. Al respecto, un estudiante señala:

En primer lugar, llevando a cabo el plan Bolonia como tal, no una mezcla de lo anterior con lo de ahora (Estudiante, 2011).

Los estudiantes proponen que en lo posible se aborden los contenidos de manera más práctica que teórica, y que contemplen la enseñanza de metodologías y didácticas aplicables en sus futuras aulas. Algunos incluso recomiendan quitar, o modificar las asignaturas de la carrera:

Tenemos asignaturas muy poco relevantes y relacionadas con nuestra formación (Estudiante, 2011).

Recursos materiales. Se clasifican en esta categoría 54 sugerencias (9%), que se refieren a la necesidad de cambiar o mejorar la infraestructura, las instalaciones y los recursos materiales con que cuenta la facultad y la Titulación.

Exigencias de ingreso. Un total de 24 sugerencias (4%), se clasifican en esta categoría de respuesta. Algunos estudiantes se manifiestan disconformes con los criterios de admisión o las exigencias que tiene la facultad:

Establecer un filtro de entrada a los alumnos de magisterio (Estudiante, 2011).

Creo que habría que seleccionar mejor a los futuros maestros (Estudiante, 2011).

Otros. En esta categoría se clasifican 40 comentarios (7%) referidos a diversos asuntos internos que podrían mejorar, relacionados con los programas y asignaturas. Hay varias opiniones relacionadas con el grado de participación que tiene el alumnado. Tal como señala un estudiante:

También se debería tener más en cuenta la opinión y expectativas de los estudiantes (Estudiante, 2011).

En mi opinión, se nos permite un grado de implicación insuficiente (Estudiante, 2011).

Otras opiniones dan a conocer el descontento con la Facultad, y se refieren a ésta de manera negativa:

...en mi opinión, la formación que recibimos aquí es muy deficiente en algunos aspectos (Estudiante, 2011).

Por último, aparecen 16 opiniones positivas de acuerdo a la realidad de cada Facultad. Se reconoce que existen algunos aspectos positivos que no necesitan cambio porque funcionan bien.

SÍNTESIS:

A luz de la información obtenida en esta pregunta, se puede apreciar que los estudiantes realizan críticas negativas duras hacia el centro en el que cursan sus estudios profesionales, además de cuestionar seriamente la formación que reciben, las asignaturas, las metodologías y a los profesores formadores. Proponen cambios profundos que, según ellos, no serían difíciles de llevar a cabo si existiera la voluntad de hacerlo. Es necesario escuchar sus opiniones, ya que de esta manera se sentirían más comprometidos con su proceso de formación.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El antiguo modelo de enseñanza ya no es válido
en una sociedad basada en el conocimiento.

(Linda Darling-Hammond, 2013)

5

Esta investigación ha permitido verificar que la formación para la justicia social es una realidad y no solo teoría. Al profundizar en el conocimiento de los programas existentes se ha constatado que es fundamental el apoyo de políticas educativas gubernamentales que fortalezcan la carrera docente y, por ende, la formación de los futuros maestros. Para conocer en profundidad este tema, se diseñó una investigación de enfoque mixto que permitiera, por una parte, conocer programas de formación de profesores para la justicia social y compararlos con los programas de seis universidades españolas y, por otra, conocer la opinión de docentes y estudiantes de magisterio sobre las características de la formación para la justicia social. Se trabajó con un cuestionario, entrevistas, mallas curriculares y guías de aprendizaje del Grado en Magisterio de Educación Primaria. En este capítulo se presentan las conclusiones del estudio a la luz del marco teórico y los objetivos planteados. Además, se exponen las limitaciones de la investigación y sus implicaciones prácticas, para culminar con un comentario final.

5.1. Discusión y Conclusiones del Estudio Teórico

- 5.1.1. La revisión de la literatura hace evidente que la educación sigue siendo el medio más importante para construir una sociedad más justa, más humana, solidaria, y fraterna, y que su influencia puede ayudar a eliminar problemas que afectan al mundo actual, como la pobreza, las opresiones, las injusticias y las guerras. Además, las instituciones supranacionales y los expertos coinciden en el papel esencial de la educación para alcanzar objetivos tales como el respeto a los derechos humanos y la participación democrática. Por lo tanto, se hace necesario que los profesionales de la educación tengan una preparación que les permita afrontar los desafíos de la sociedad actual, y que les haga capaces de ofrecer una educación de calidad a las nuevas generaciones, ya que éstas conducirán las naciones en el futuro.
- 5.1.2. En general, los sistemas educativos e instituciones responsables de la formación de profesorado no tienen una oferta formativa que contribuya a desarrollar en las futuras generaciones de docentes las competencias personales, sociales, culturales y grupales necesarias para atender a la diversidad en sus múltiples manifestaciones, especialmente en lo que respecta a la formación práctica para el trabajo en el aula.
- 5.1.3. La extensión de la escolaridad obligatoria y la globalización de la economía a nivel mundial deben ser vistas como una oportunidad, en tanto que supone la inclusión de niños que en otro tiempo quedaban fuera de los itinerarios educativos. En este sentido, como se ha propuesto en esta tesis, la formación inicial de magisterio constituye un reto para los sistemas educativos y los

centros de formación de docentes, que al abordar los programas y planes de estudio deben considerar a los docentes como actores esenciales en la promoción de una educación de calidad que aboguen por los cambios y a la vez actúen como catalizadores de estos. Por lo tanto, han de esmerarse en ofrecer a los futuros maestros las herramientas necesarias para su desempeño dentro de las aulas. Junto con ello, las autoridades gubernamentales han de fomentar el respeto por los docentes, ya que finalmente sobre ellos recae la responsabilidad de la formación de varias generaciones de estudiantes.

- 5.1.4. A la hora de crear programas de formación de maestros, es fundamental la reflexión crítica sobre aspectos tales como la vocación, la ética profesional, las creencias, los prejuicios y los constructos previos que traen consigo los estudiantes, desde su propia experiencia como escolares. Según las investigaciones revisadas, los programas que preparan profesores para enseñar en y para la justicia social dan importancia a la reflexión permanente y continua, tanto del trabajo del profesorado en general, como de las prácticas que realizan los estudiantes. Por tanto, la reflexión debe ser realizada de manera transversal durante todo el desarrollo del Grado en Educación Primaria.
- 5.1.5. Es necesario que la educación para la justicia social se transforme en una realidad práctica y vivencial. Para ello, el profesor formador tiene que desarrollar un programa en el que se identifiquen de manera explícita las prácticas específicas que preparan a los futuros profesores para trabajar desde esta perspectiva. Esto significa llevar a las aulas universitarias desafíos que vayan más allá de la conceptualización, de la retórica o de la celebración de la diversidad, pasando de hablar de inclusividad a hacerla realidad (McDonald y Zeichner, 2009).
- 5.1.6. Los programas de formación de profesorado para la justicia social primeramente han de explicitar su intención de preparar profesores para trabajar con estudiantes de diversa procedencia y características. Además, es importante que destaquen su misión y marco conceptual y que adopten el lenguaje de la justicia social. Por otro lado, es necesario que describan los planes, los contenidos y la metodología de los cursos, garantizando que los centros de prácticas sean escuelas inclusivas. La práctica reflexiva y la investigación se han de considerar elementos de actualización permanente, tanto durante la carrera como en el ejercicio de la profesión.
- 5.1.7. Los programas creados por las instituciones de distintos países que actualmente trabajan con modelos de formación docente para la justicia social, han logrado influir y provocar cambios en las políticas educativas, aunque no han estado exentos de críticas y acusaciones de proselitismo político.

- 5.1.8. En la actualidad es frecuente oír hablar de justicia social. El concepto despierta mucha controversia y provoca tensiones, sobre todo a nivel político (North, 2006). Además, sigue y seguirá siendo un término que inquieta a las hegemonías que dominan el mundo, que lo asocian a una política de tendencia izquierdista. Sin embargo, es un término popular y muy utilizado por todos los sectores políticos, pues resulta lógico que se debe luchar por la justicia. Por lo tanto, quien decida hablar de ella debe estar consciente de las críticas y acusaciones a las que posiblemente será sometido.
- 5.1.9. Los programas de formación para la justicia social son una realidad en determinados contextos, que se han descrito en esta tesis. Quienes han creído que eran posible, los han elaborado e implementado, y en la actualidad luchan por seguir adelante con sus postulados, demostrando que los maestros pueden ayudar a cambiar la vida de los niños y a transformar la sociedad. A pesar de sus muchos detractores por parte de los gobiernos, estos programas se mantienen como una forma de hacer realidad lo que se describe en documentos oficiales, de manera que no quedan solo en promesas.

5.2. Discusión y Conclusiones relacionadas con los objetivos específicos del estudio empírico. Análisis Documental

- 5.2.1 La opción de emplear en el estudio un método mixto ha permitido recoger abundante información y complementar los resultados cuantitativos y cualitativos en un solo estudio, con el fin de obtener una visión más completa del fenómeno (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).
- 5.2.2 En el análisis documental se plantearon dos objetivos. El primero de ellos era analizar los planes de formación inicial del Grado en Educación Primaria en seis universidades españolas. Al respecto se concluye lo siguiente:

Los planes de estudios representados en las mallas curriculares de los seis centros de formación docente participantes, tienen en común su duración de cuatro años y que están estructurados según el Plan Bolonia. Todos los grados cumplen con las normas mínimas acordadas por España y la Comunidad Europea. Al identificarse las asignaturas de acuerdo a los programas de formación de profesorado para la justicia social, se observó que los programas españoles contienen un número muy inferior de asignaturas con respecto a los programas de formación docente inicial extranjeros según el enfoque estudiado. (Véase Tabla II.5.1)

Tabla II.5.1. — Comparación del promedio de asignaturas para la justicia social entre universidades españolas y extranjeras

Asignaturas teóricas		Asignaturas de investigación		Asignaturas de Segundo idioma		Prácticum	
Extranjeras	Españolas	Extranjeras	Españolas	Extranjeras	Españolas	Extranjeras	Españolas
12	3	4	1	3	1	4	3

De acuerdo a estos promedios, se observa que las asignaturas que presentan temáticas comprendidas en este enfoque, no son suficientes para formar a los maestros de manera que puedan atender con éxito la diversidad de la clase, ni para prepararlos en formación democrática. Tampoco para formarlos como investigadores. En cambio el número de asignaturas de prácticum es similar; las universidades extranjeras tienen un promedio de 4, mientras que las universidades españolas tienen 3.

Por lo tanto, se puede concluir que la formación para la justicia social es escasa en los programas de formación de profesorado en las universidades participantes en el estudio. Esto tal vez pueda deberse a que el concepto de justicia social vinculado a la educación y a la formación docente inicial no es muy conocido en España.

El segundo objetivo que se planteó era analizar guías de aprendizaje de asignaturas que abordan temáticas relacionadas con la justicia social.

La importancia de las guías de aprendizaje de los programas de formación docente inicial radica en que orientan tanto a estudiantes como a profesores sobre el desarrollo del cuatrimestre o año académico; es decir, del trabajo que se realizará en cada asignatura. De acuerdo con los criterios de análisis –objetivos, contenidos y metodología–, todas, salvo una, presentan objetivos y contenidos congruentes con el nombre de la asignatura, y los temas que abordan se corresponden con los de la enseñanza para la justicia social.

Estas guías fueron señaladas por algunos profesores entrevistados como el documento en el que se consignan la meta y concepción curricular, y como un instrumento que permite coordinar el trabajo de los distintos profesores que imparten la materia y organizar los contenidos de modo que estos no se repitan en más de una asignatura.

5.3. Discusión y Conclusiones relacionadas con los objetivos específicos del estudio empírico. Entrevista a los profesores

Respecto al tercer objetivo correspondiente al enfoque cualitativo, en el que se planteaba conocer la opinión de los profesores de magisterio sobre la formación universitaria para la justicia social, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

5.3.1. Características de la formación del profesorado de acuerdo a la meta principal, a la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y a los mecanismos de selección de estudiantes para el Grado de Magisterio de Educación Primaria.

Las respuestas de los profesores son diversas. De ellas se puede inferir que la Facultad no tiene una meta principal consensuada en relación a la formación inicial, o ésta no es conocida por todos los formadores de docentes. Además, los profesores entrevistados desconocen la existencia de una concepción curricular común. Algunos docentes manifestaron que debería existir un proceso de selección específico para magisterio, aunque reconocen que las universidades públicas no tienen libertad para hacerlo.

Cualquier institución que prepare profesores debe dar importancia a la difusión y conocimiento de los planes y programas de formación docente inicial que consideren los aspectos mencionados en este estudio, tanto por parte de los usuarios (estudiantes) como por los profesores formadores. Tal vez esto deba convertirse en un requisito, de modo que se incluyan estos aspectos en la planificación de las clases.

En relación a los mecanismos de selección de los aspirantes a magisterio, se han observado diferencias entre las universidades participantes, puesto que en algunas Facultades la nota de corte es alta, lo que les facilita el trabajo en clases, en tanto que en otras la nota no es tomada en cuenta y se acepta en el programa a todos los que lo solicitan hasta completar las plazas ofertadas. Esta realidad es reconocida por los entrevistados, para quienes el trabajo durante el primer año se reduce en gran medida a nivelar los conocimientos básicos que traen los estudiantes.

Por otra parte, pese que a nivel mundial una de las principales críticas que se realiza es la no existencia de mayores exigencias para seleccionar a los estudiantes que optan a la carrera de docencia, las Facultades, aunque estén de acuerdo con estos postulados, se ven impedidas para aplicar procesos de selección que no sean los establecidos por las autoridades gubernamentales.

La realidad da cuenta de que las aportaciones de las múltiples investigaciones sobre el tema no son tenidas en consideración, y solo se valoran en el momento de conocerse los resultados de las evaluaciones estandarizadas. Esta reflexión es compartida por un alto porcentaje de los profesores entrevistados, que tienen la percepción de que todo sigue igual a pesar de las declaraciones oficiales.

Selección de los centros de prácticas y coordinación de estos con la universidad. El perfil de los centros y de los profesores colaboradores.

A este respecto, y de acuerdo con las respuestas de los docentes, en cada Facultad de las participantes en la investigación existe un responsable de coordinar la selección de los centros de prácticas y de relacionarse con éstos. La selección se realiza bajo criterios que no siempre están formalmente establecidos, y en algunos casos se trata de un proceso

externo. Por otro lado, la escasez de centros de prácticas obliga a utilizar criterios poco exigentes. Esta situación se repite con los profesores colaboradores, que se ofrecen voluntarios y escasean.

La falta de comunicación con los centros de prácticas parece ser un problema que aqueja a la mayoría de las instituciones formadoras. Los esfuerzos de éstas por integrar al profesorado y a las escuelas en su labor, en algunos casos a través de convenios y cursos gratuitos de capacitación, no tienen la respuesta esperada.

Aunque en algunos casos se ha logrado superar la barrera con los centros, internamente éstos tienen el problema de la designación de profesores colaboradores, que sigue siendo una acción voluntaria.

Esta situación puede deberse a varias causas. Una de ellas es que los profesores sienten que van a ser evaluados por el practicante, lo que podría influir ante su empleador e incluso en la pérdida de su trabajo. Otra razón es la inseguridad que les provoca la situación, ya que al ser observados, el temor a equivocarse en los contenidos y en las estrategias es inminente. Este hecho parece estar también relacionado con un tema afectivo, puesto que muchas veces los escolares se relacionan afectivamente de manera distinta con el practicante que con su profesor-tutor, sobre todo cuando la distancia generacional entre ambos es grande. Otras causas tienen que ver con el descontento de los profesores por no percibir remuneración u otro tipo de beneficios, ya que consideran que guiar a otro es un trabajo adicional a su labor.

Por el momento, no parece haber una solución a este gran tema. Por tanto, hay que continuar contando con la generosidad de aquellos docentes que con agrado aceptan o solicitan tener un estudiante en prácticas, ya que ven en ello una oportunidad de aportar al desarrollo de la persona y de la educación. Posiblemente ellos no han olvidado que en un momento de su vida también necesitaron de un profesor colaborador.

Perfil del futuro profesor en relación a los valores, las habilidades, las competencias, la vocación y su formación como agente de cambio social.

De acuerdo a los profesores entrevistados, se debería fomentar en los futuros maestros la asertividad, la sensibilidad hacia el ser humano, competencias para trabajar los valores en el aula y habilidades para el trabajo cooperativo. Además, resaltan la importancia del desarrollo de capacidades tales como el análisis crítico, la autoevaluación y la habilidad para contextualizar. Respecto a los conocimientos teóricos y prácticos que han de tener los futuros maestros que trabajen desde el enfoque de la justicia social, se mencionan los relacionados con la multiculturalidad, la interculturalidad, las etnias, los colectivos minoritarios y las políticas públicas relacionadas con este tema.

La vocación es altamente valorada por la mayor parte de los profesores entrevistados, lo cual coincide con las aportaciones teóricas presentadas en la primera parte de esta tesis. Aun así, sus opiniones están divididas al preguntarles si la vocación está presente en los estudiantes que cursan magisterio. Más de la mitad de los docentes piensan que la mayoría de los estudiantes tienen vocación. Unos piensan que la descubren

durante las primeras experiencias del prácticum y otros afirman que no la tienen o que cada vez hay menos vocación en los estudiantes de magisterio. Incluso algunos de los entrevistados consideran que los estudiantes eligen esta carrera porque les permite una salida profesional con un campo laboral seguro.

Algunos profesores consideran que los futuros maestros se sienten agentes de cambio. Otros no comparten esta opinión, pero consideran que ese es un objetivo de su labor formadora.

La conciencia de formar un agente de cambio social debiera ser parte del perfil esperado de los futuros maestros. Como se ha reflexionado en esta tesis, la profesión docente es eminentemente social, y aunque durante la etapa de formación inicial no tengan esta conciencia, la desarrollarán durante el ejercicio de su profesión, pues al ayudar a los niños a superar sus limitaciones se contribuye al cambio, que posteriormente influirá en la vida de esas personas, familias y entorno.

Los formadores de docentes son los primeros que debieran tomar conciencia sobre esta condición, y de esta manera transmitirla a los futuros profesores a través del ejemplo. Ser agente de cambio social implica estar consciente de los cambios que se producen en la sociedad y reaccionar ante ellos de manera positiva, para reflexionar y extraer las lecciones que sirvan para la propia vida y la de los demás.

Prácticas y metodologías que favorecen la justicia social.

En relación con las metodologías, las prácticas docentes y la enseñanza de la justicia social, se ha indagado si existe conciencia por parte de los profesores sobre la justicia social y la calidad de los aprendizajes. En este aspecto, las respuestas se clasificaron en tres grupos: en primer lugar, un discurso positivo que declara que existe una gran conciencia sobre la justicia social por parte del profesorado universitario; esta respuesta se vio en las escuelas de magisterio de Granada y Segovia, donde incluso algún profesor afirma que la justicia social se aborda explícitamente en las especialidades. Un segundo grupo cree que la justicia social es una ideología, las opiniones son socialmente diversas y queda a voluntad del profesor implicarse en ella. Mientras que un tercer grupo señala que la justicia social es un planteamiento nuevo que no se trabaja explícitamente y que está todo por hacer.

Las respuestas suelen ser vagas, pero hay concordancia entre ellas al admitirse que la preparación no es suficiente para atender a la diversidad e incluir a todos los niños. No todos los futuros profesores son formados dentro de un enfoque que declare explícitamente el respeto por los derechos humanos y que valore la diversidad, especialmente la de aquellos más vulnerables. Por lo tanto, resulta difícil admitir que la formación para la justicia social sea una realidad en las aulas investigadas.

Cuando se pregunta a los profesores si los estudiantes de magisterio están aprendiendo sobre diferentes metodologías y didácticas, sus respuestas hacen referencia a distintas variables: depende de cada profesor y de la predisposición del estudiante, y no hay tiempo suficiente para trabajar este tema. En cuanto a las prácticas que favorecen la enseñanza de la justicia social, las repuestas de los profesores se refieren a prácticas relacionadas con la atención a la diversidad, ayudar al escolar para el éxito académico, comprender la realidad

de las personas, dar las mismas oportunidades de acceso a la información y ser coherente con lo que se dice.

Los participantes en el estudio reconocen que la metodología didáctica es un pilar fundamental en la formación de profesorado, y la capacitación en esta área no finaliza con los estudios sino que, como señaló un entrevistado, es posible que el aprendizaje sobre ésta nunca sea suficiente, ni aún durante la vida laboral, cuando la capacidad de improvisación del profesor juega un rol fundamental, toda vez que debe adaptarla según la clase y el contexto en el que se ejerce.

Las respuestas están relacionadas con la interpretación que cada docente hizo cuando se le preguntó sobre las prácticas que favorecen la justicia social. La mayoría se sorprendió ante esta cuestión y lo relacionó con el derecho a la educación de todos los niños, la inclusión educativa y atención a la diversidad, conceptos directamente relacionados con la justicia social. Desde la teoría les resultó fácil referirse al tema. Al hablar de las prácticas, se refirieron a metodologías, didácticas, estrategias, prácticas o actividades, cuyas diferencias de significado debe conocer todo profesor.

Ventajas de estudiar en la Facultad y la existencia de un sello de identidad institucional

Respecto a las ventajas que presenta la Facultad para realizar estudios de magisterio, los profesores consideran que los estudiantes la eligen por el prestigio que ésta tiene a nivel local. En algunos casos señalan al ambiente familiar y de confianza en el centro. Otros destacan la forma de trabajo en el aula (el trabajo en equipo, trabajo en grupos pequeños, libertad para poner en marcha iniciativas, la sensibilidad social, metodología activa, etc.). Se mencionan también las relaciones interpersonales entre los distintos actores: las relaciones entre los profesores, entre profesores y estudiantes, entre estudiantes, y entre profesores y directivos.

Cuando se preguntó a los profesores si su Facultad tiene un sello de identidad, no son capaces de dar una respuesta concreta, y hacen referencia al reconocimiento social, al modelo curricular y al modelo de prácticas que tiene la Facultad.

Así pues, parece necesario que cada institución tenga un sello de identidad que lo distinga del resto de las Facultades. Este sello provoca sentido de pertenencia en los empleados (profesores, administrativos y directivos) y especialmente en los estudiantes que han elegido ese centro para aprender una profesión. Todos ellos debieran sentir orgullo por pertenecer a esa institución.

Desafíos del grado de magisterio relacionados con la mejora de la formación inicial de magisterio.

Desde el punto de vista de los profesores, son muchos los desafíos de los centros para mejorar la formación de los futuros maestros. Los profesores ofrecen abundante información sobre este tema, lo cual sugiere que están conscientes de las limitaciones que presenta la formación actual. En este sentido, una parte del profesorado tenía la esperanza de que la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior contribuiría a afrontar estos desafíos.

Las instituciones presentan desafíos a corto, medio y largo plazo. Para afrontarlos es necesario que se establezcan procesos internos y permanentes de evaluación y diagnóstico, en los cuales es fundamental la participación democrática de todos los miembros que la componen. De esta forma las instituciones crecen y son capaces de ofrecer un mejor servicio a los usuarios. Se sabe que la formación docente inicial está siempre siendo evaluada de manera externa, ya sea por el Estado o por la sociedad, pero ¿qué sucede dentro de las instituciones con sus propias autoevaluaciones sobre esta materia? ¿Son reales las mejoras que proponen y es suficiente el plazo estimado?

Se debe evitar a toda costa lo que sucede en ciertos centros. Una vez que los alumnos han comenzado los estudios, se percatan de que las condiciones no se corresponden con lo publicitado, lo cual provoca descontento y crítica a las instituciones.

5.4. Discusión y Conclusiones relacionadas con los objetivos específicos. Cuestionario de opinión. Preguntas de respuesta cerrada

A continuación se presentan las conclusiones de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación

5.4.1. Objetivo: Conocer las características de la formación universitaria del Grado de Magisterio de Educación Primaria, por parte de los estudiantes

La mayor parte de los estudiantes considera que la formación recibida no contribuye a la enseñanza de la justicia social. Esta respuesta no sorprende, ya que la mayoría desconoce el significado de justicia social y expresan que es la primera vez que hablan sobre ello. Éste es el motivo por el que se incluyó en el cuestionario una definición del concepto.

Es necesario destacar el alto porcentaje de estudiantes que ofrece una respuesta indefinida. No es posible conocer las motivaciones que tuvieron en el momento de contestar. Los estudiantes manifiestan indiferencia, evitan responder de manera comprometida, o buscan la respuesta más acomodada a su percepción. Aunque no son argumentos que se puedan comprobar, sería interesante conocer los factores que influyen en su respuesta.

5.4.2. Objetivo: Identificar las creencias y prejuicios que tienen los estudiantes de magisterio respecto a la educación y los educandos.

En general, los resultados obtenidos muestran una opinión positiva por parte de los aspirantes a maestros, en el sentido de que reconocen que los prejuicios y creencias que traen consigo afectan a los estudiantes. En este caso, lo más negativo es la prevalencia en ellos de creencias sobre las diferencias de género. Pero lo más preocupante es la convicción de que son los especialistas quienes deben hacerse cargo de los estudiantes que presentan dificultades, y no los propios profesores.

Aunque las opiniones positivas son más numerosas que las negativas, un porcentaje elevado de estudiantes manifiesta prejuicios y creencias negativas relacionados con las diferencias de los alumnos. Sin embargo, la mayor parte rechaza la discriminación por cualquier causa (socio-cultural, creencias, religión, raza y género, entre otras) y se manifiestan a favor de atender la diversidad en el aula.

Es importante que los estudiantes reconozcan que las propias creencias y prejuicios perjudican a los estudiantes; sin embargo, esto no es suficiente. Los programas de formación para la justicia social expuestos en la primera parte de este trabajo abordan la reflexión sobre las creencias y prejuicios como uno de los contenidos más importantes. En dichos programas, los estudiantes reflexionan de manera sistemática sobre sí mismos identificando sus propios prejuicios, hasta llegar a superarlos, de modo que puedan atender a los niños sin limitaciones personales.

5.4.3. Objetivo: Conocer el grado de identificación que tienen los aspirantes a maestros con su futura profesión y la ética docente.

La opinión de los futuros maestros respecto a sus valores, su conocimiento de la profesión docente, el rol que les compete en la formación de personas y cómo enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, ha sido mayoritariamente positiva, pues en esta categoría se acumulan la mayor parte de las respuestas.

Los estudiantes valoran la importancia de la ética profesional y manifiestan tener conciencia de ella. En concreto sus respuestas se refieren a la importancia de enseñar a los niños con el ejemplo.

Cada profesión cuenta con un código de ética profesional donde se manifiestan, explícitamente, los valores congruentes con la labor a ejecutar y el comportamiento deseable frente a las situaciones complejas que se presentan en la cotidianidad. En el caso de los docentes, la ética juega un rol preponderante, partiendo del supuesto de que se debe predicar con el ejemplo, que el profesor es un agente moral y un modelo de comportamiento, y sus acciones son la evidencia entre el decir y el actuar. Los estudiantes de magisterio deben tener claridad al respecto, y asumir su condición de personaje público que de forma permanente está siendo juzgado por sus alumnos y otras personas con las que interactúan.

El hecho de conocer el rol que juega el profesor en la sociedad, especialmente en la formación de personas, debe despertar el compromiso de vivir una vida acorde a los principios y valores que dice profesar. De esta manera no provocará en los estudiantes el rechazo por incoherencia. No debe olvidar que convive diariamente con los alumnos, y que estos permanecen atentos a todo lo que realiza el docente, y poseen una alta capacidad para percibir las incongruencias de los adultos.

5.4.4. Objetivo: Obtener información de los estudiantes sobre el reconocimiento de las prácticas metodológicas que apoyan la justicia social.

Los estudiantes tienen una visión positiva sobre las prácticas que favorecen la justicia social dentro del aula y la atención a la diversidad. De acuerdo con los resultados, un alto porcentaje reconoce la importancia de estos aspectos en su formación. Estos resultados positivos dejan ver que para la mayoría de los estudiantes es necesario atender a la diversidad y utilizar prácticas que favorezcan la justicia social. Y aunque se sientan inseguros sobre la formación recibida y sobre cómo será su desempeño, creen que poseen las herramientas para ser agentes de cambio social.

Aún cuando las respuestas son positivas por parte de la mayoría de los futuros maestros, pues reconocen la importancia de la atención a la diversidad y a la justicia social, advierten que su formación en este aspecto es deficiente y que necesitan más herramientas para trabajar en esta línea. Consideran que el profesor es un agente de cambio social, que debe estar atento a los cambios y mantenerse actualizado en lo que se refiere al conocimiento general y al específico de su disciplina.

5.5. Discusión y conclusiones relacionadas con los objetivos específicos.

Cuestionario de opinión. Preguntas de respuesta abierta

En las preguntas de respuesta abierta del cuestionario se plantearon dos objetivos específicos

5.5.1. Objetivo: Conocer las motivaciones que tienen los estudiantes para elegir estudios de Grado en Magisterio

Las respuestas son alentadoras. La mayoría de los estudiantes reconoce que les gusta trabajar con niños, y que dentro de sus ideales está aportar un “grano de arena” a los cambios para una sociedad más justa. Solo unos pocos estudiantes reconocen que estudian esta carrera por motivaciones distintas a la vocación por la enseñanza.

Aún cuando las respuestas son positivas por parte de la mayoría de los futuros maestros, pues reconocen la importancia de la atención a la diversidad y a la justicia social, advierten que su formación en este aspecto es deficiente y que necesitan más herramientas para trabajar en esta línea. Consideran que el profesor es un agente de cambio social, que debe estar atento a los cambios y mantenerse actualizado en lo que se refiere al conocimiento general y al específico de su disciplina.

Entre las expectativas profesionales que los estudiantes mencionan se encuentran las siguientes: querer encontrar trabajo como maestro lo antes posible, obtener satisfacción personal en el ejercicio docente, ser un buen maestro e influir en las personas para lograr cambios en la sociedad. Es importante que cada futuro profesor se encuentre bien informado sobre su profesión y realice proyecciones sobre el ejercicio de ésta en el futuro.

Cerca del noventa por ciento de los informantes declara tener vocación para ejercer el magisterio.

Es de destacar que los estudiantes que declaran otras motivaciones para realizar los estudios, son los mismos que no tienen expectativas ni vocación para la enseñanza. En este aspecto, se puede destacar que las motivaciones para estudiar la carrera manifestadas son acordes con los resultados de las investigaciones presentadas en esta tesis. Se corresponden con los propósitos altruistas de los profesores en formación. Se constata que cumplen con el perfil de los maestros que se sienten a gusto trabajando con los niños y que pueden aportar en su desarrollo como personas y mejorar la sociedad. Del mismo modo, sus expectativas son acordes a las motivaciones señaladas, ya que se ven el futuro desempeñando su trabajo como maestros sin importar el contexto en que esto ocurra.

Una cuota de idealismo aportada por los jóvenes es necesaria para continuar con los estudios de magisterio, puesto que la realidad fuera del aula no siempre es positiva y en algunas ocasiones es adversa para el profesor. Es importante mantener los ideales altruistas de esta profesión durante todo el desarrollo de la carrera.

5.5.2. Objetivo: Determinar los desafíos de la Facultad para mejorar el Grado de Magisterio de Educación Primaria

Los desafíos propuestos por los estudiantes para mejorar la formación de docentes en la Facultad se refieren a cambios que son necesarios y que no serían difíciles de llevar a cabo si existiera voluntad por parte de los responsables. Mencionan aspectos tales como los horarios, las infraestructuras, las horas de prácticas, etc.

Es importante escuchar a los estudiantes y hacerles partícipes de los procesos de mejora. Los centros de formación de magisterio deben crear espacios e instrumentos para que los estudiantes puedan evaluar los programas, los procesos, el profesorado y el funcionamiento de su carrera. Cuando los estudiantes son tenidos en cuenta, aumenta su compromiso con el proceso de formación.

Entre las quejas de los estudiantes destaca la demanda de que sus profesores formadores tengan experiencia laboral en los centros escolares. Comentan que es fácil hablar desde la teoría, pero que muchos adolecen de experiencia práctica que les pueda guiar debidamente en el proceso. Ante esta carencia, los docentes tienden a hablar desde el ideal de un colegio y alumnos ideales, por lo que resulta difícil poner en práctica las enseñanzas universitarias. Esta situación despierta en los estudiantes desconfianza hacia sus propias competencias para insertarse en la realidad, tanto en las prácticas como en el ejercicio docente.

Es necesario que las Facultades se planteen desafíos relacionados con la mejora de la calidad de la educación que ofrecen a sus estudiantes. Las necesidades y demandas de las sociedades actuales son cada vez más complejas. Bajo esta perspectiva la formación del profesorado debe ser innovadora, actualizada, humanizante, inclusiva y capaz de desarrollar competencias relacionadas con la atención a la diversidad y la formación democrática y pacifista que ayude a las personas a aprender a convivir y aceptar las diferencias como un valor.

5.6. Conclusiones de las respuestas de estudiantes y profesores ante preguntas similares.

En el Capítulo 2 del estudio teórico se ha abordado el tema de la vocación como un componente fundamental del perfil docente. Este tema cobra mayor importancia al realizar estudios de magisterio con un enfoque de justicia social. La vocación es fundamental en el momento de comenzar las prácticas o de ejercer, puesto que el objetivo de este tipo de formación es atender a la diversidad, y ser capaz de brindar a todos las mismas oportunidades de acceso a un aprendizaje de calidad en relación a sus capacidades (Nussbaum, 2006, 2007; Sen, 2009, Zeichner, 2010), haciendo de las diferencias una oportunidad de aprendizaje (Flecha, 2010).

Afortunadamente en este estudio se observó que la vocación es altamente valorada tanto por los profesores entrevistados como por los estudiantes de magisterio participantes en el estudio.

Al contrastar las respuestas ante la afirmación “La vocación es un elemento esencial para realizar estudios de docencia” con las respuestas a las preguntas del cuestionario “¿Cree tener vocación? y ¿cómo lo sabe?”, se observa que existe bastante consistencia en las respuestas, pues en el caso de la afirmación, el 83% está de acuerdo con que la vocación es un elemento esencial para realizar estudios de magisterio. Y en el caso de la pregunta, un 88,5% de los estudiantes afirma poseer vocación para magisterio, y justifican su respuesta diciendo que les gusta el trabajo con los niños.

La mayoría de los estudiantes mostró coherencia ante las respuestas. Por una parte, otorgan importancia a la vocación para estudiar magisterio y, por otra, declaran tener vocación para los estudios que realizan.

La diferencia aproximada del 5 % puede deberse al porcentaje de estudiantes que omitieron la respuesta a la pregunta y que considera importante la vocación, pero piensa que no la tiene. Encontrar respuestas distintas a lo esperado es natural, y en todos los ámbitos sucede lo mismo. Al menos en este caso, son pocos los estudiantes que declaran no tener vocación y estar cursando magisterio por otras razones.

Es destacable el alto porcentaje de alumnos que otorga importancia al tema de la vocación. Sin embargo, las respuestas de los profesores difieren respecto a si la vocación está presente en los estudiantes, ya que una gran parte de ellos piensa que la mayoría de los estudiantes no tiene vocación en el momento de iniciar sus estudios. Aún así, para la mayoría de los profesores entrevistados era muy importante el elemento de la vocación, por esa razón fueron críticos respecto a lo que veían en los estudiantes.

Agente de cambio social. Formar un agente de cambio social es una de los principales desafíos de la formación docente para la justicia social. El profesor en formación debe desarrollar la conciencia de lo que significa enseñar a los hijos de todos (Zeichner, 2010) y de la responsabilidad de la formación de personas. Por lo cual, el enfoque de la justicia social debe brindar experiencias en el terreno que permitan adquirir las herramientas necesarias para enfrentar estos desafíos. Un aspecto fundamental es desarrollar en los profesores la sensibilidad social (Fermín 2007, Moore, 2008, Tate, 2001)). Una de las herramientas más aplicadas para ello es la metodología del Aprendizaje-Servicio, en la que los estudiantes participan en distintos espacios sociales prestando algún servicio a la comunidad al tiempo que se realizan aprendizajes significativos vinculados al currículo y se desarrollan competencias de liderazgo.

En este estudio se preguntó de manera directa a los profesores y de forma indirecta a los estudiantes. El resultado fue que ante la pregunta realizada a los profesores “¿Cree que estos futuros docentes tienen conciencia de ser agente de cambio social?”, las respuestas no son del todo positivas. La mayoría piensa que no se les forma para ser agente de cambio. Unos consideran que la generación actual no tiene esta conciencia, y otros creen que la van adquiriendo a medida que avanzan en la carrera. Algunos incluso piensan que los estudiantes tienen conciencia pero solo en un plano de idealismo y no concreto.

En el caso de los estudiantes, se les presentó la siguiente afirmación: “El profesorado actual es un agente de cambio social”. Las respuestas se concentraron en los grados de acuerdo en un 85%. Este resultado indica que el concepto de agente de cambio social no es desconocido para ellos. Queda de manifiesto un alto grado de idealismo cuando señalan que quieren contribuir al cambio de la sociedad aportando desde su profesión para conseguirlo.

Es difícil que profesores y estudiantes tengan la misma percepción respecto a un hecho, como se observa en los resultados obtenidos, en los que los estudiantes piensan distinto a los profesores sobre ser un agente de cambio social.

Características de la formación para la justicia social. En los Capítulos 3,4 y 5 del estudio teórico se desarrollaron las características de este tipo de formación. Y dentro de las cuales se destacan el componente vocacional y ser agente de cambio social, temas desarrollados anteriormente.

En este estudio las características de la formación para la justicia social fueron abordadas por profesores y estudiantes desde distintos ángulos. Mientras que se preguntó a los profesores sobre los mecanismos de selección de los estudiantes de magisterio, la afirmación dirigida a los estudiantes señala que “Los criterios de admisión para los aspirantes a magisterio son conocidos por todos”. Los profesores indican que los mecanismos son la prueba de selectividad y la nota de corte, como proceso único y común para todas las universidades de España, y que éste es conocido por todos. Al respecto, más de la mitad de los estudiantes (62%) está de acuerdo en que los criterios de selección son conocidos por todos. Un alto porcentaje de los profesores en formación parece estar desinformado al respecto, o tal vez no esté actualizado en la información por encontrarse finalizando la carrera.

También relacionado con este tema, se preguntó a ambos grupos sobre las metodologías que ayudan a desarrollar la justicia social. A los profesores se les preguntó sobre las prácticas docentes que favorecen la justicia social y de qué manera concreta lo realizan en las aulas universitarias. A los estudiantes se les presentó la afirmación “La enseñanza para la justicia social se desarrolla dentro de las aulas universitarias”.

Ante esto, los profesores dan cuenta de una serie de prácticas que realizan en las aulas universitarias para desarrollar la justicia social. En el caso de los estudiantes, las respuestas a la afirmación son variadas. Sin embargo, la opción de respuesta *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* agrupa la mayor parte de las respuestas, mientras que solo un tercio de los estudiantes manifiesta estar de acuerdo.

En este caso, las respuestas de ambos participantes parecen tener en común que no hay acuerdo total en que las prácticas que favorecen la justicia social se estén realizando en las aulas universitarias. Solo un grupo de los profesores entrevistados dio a

conocer las prácticas llevaban a cabo con sus estudiantes. De igual modo, un pequeño grupo de los estudiantes encuestados afirma que la enseñanza para la justicia social se desarrolla dentro de las aulas universitarias.

En general, los resultados sugieren que la justicia social es un tema poco conocido.

5.7. Limitaciones del estudio

Todo tipo de investigación presenta debilidades o limitaciones durante su desarrollo. Es inevitable que aparezcan algunos factores externos que actúan como obstáculos afectando la realización del estudio y escapando al control del investigador. Además, el tipo de datos que se obtienen depende de la intervención y de la actuación del investigador (Canales Cerón, 2006).

En este apartado se presentan algunas limitaciones del estudio:

- En la recogida de datos se presentaron algunas dificultades de comunicación con los informantes relacionadas con el hecho de que la investigadora es de origen latinoamericano. La redacción, la terminología y algunas expresiones resultaban extrañas en determinados casos.
- Ante la falta de instrumentos para la recogida de los datos de los estudiantes, hubo que elaborar uno propio. Esto dio lugar a un proceso lento de construcción y validación del cuestionario.
- Para la realización del trabajo de campo se contó con un número limitado de universidades. Solo seis de las doce universidades contactadas aceptaron participar en el estudio.
- En el trabajo de campo realizado en la Universidad de Santiago de Compostela no se aplicó el cuestionario a los estudiantes de magisterio puesto que habían terminado las clases regulares y se encontraban realizando el último prácticum.
- La investigadora no fue informada de esta situación en el momento de establecerse el contacto.
- La recogida de datos se vio también afectada por el proceso de transición hacia el Espacio Europeo Educación Superior que vivían las universidades participantes. Algunos estudiantes cursaban la licenciatura y otros el grado en magisterio, mientras que en algunas Facultades se impartían ambos programas.
- El desfase de tiempo entre el trabajo de campo, que se realizó en el curso 2011-2012, y el análisis documental, que se llevó a cabo en el año académico 2014-2015, impidió que se pudiera hacer una triangulación de los datos. Sólo fue posible comparar los datos aportados por los estudiantes y por sus profesores.
- Se seleccionaron para su análisis las guías de aprendizaje cuyo título hacía referencia a aspectos relacionados con la justicia social. Por lo tanto, no se tuvieron en cuenta las guías de otras asignaturas cuyos contenidos pudieran relacionarse con la justicia social, aunque el título de la materia no lo expresara.
- La mayoría de los profesores entrevistados desconocían el término de justicia social. Esta situación se hizo más evidente al vincular la justicia social con la educación.

- A la hora de recoger los datos del cuestionario no se tuvieron en cuenta las diferencias entre los centros. Por ejemplo, la nota de corte para el acceso a la carrera es muy superior en unos centros con respecto a otros.

5.8. Alcance de la investigación

Los alcances de esta investigación se pueden resumir del siguiente modo:

- Esta tesis se espera sea un aporte en el contexto de Chile, donde el año 2014 se llevó a cabo la primera parte de la Reforma Educacional cuyo sello de identidad es la inclusión. Entre las medidas tomadas destaca el fin del lucro, del copago y de la selección de estudiantes. En el presente 2015 se ha puesto en marcha la reforma de la carrera docente, comenzando por la formación inicial del profesorado. Así pues, los datos aportados por el presente estudio serán de utilidad para el diseño de los nuevos planes de estudio en magisterio.
- Además, el trabajo de campo presentado en esta tesis se replicará en Chile, tras realizar las adaptaciones pertinentes al contexto local.
- Se propondrá que la justicia social sea el sello de identidad en la formación de maestros de la Facultad de Humanidades en la Universidad Pública de Santiago de Chile, donde trabaja la investigadora. En esta institución se ha creado una unidad de formación docente inicial cuyo primer objetivo es definir un sello de identidad del programa de estudios.
- Es necesario difundir la existencia de programas de formación de profesores para la justicia social, como los presentados en la primera parte de esta tesis, de manera que puedan influir en las reformas de los planes de formación. Para ello, es necesario publicar en revistas de educación españolas e internacionales.
- Las investigaciones futuras deben revisar las evaluaciones del funcionamiento de estos programas de justicia social e indagar sobre el desempeño de los maestros formados en ellos, para obtener información sobre cambios reales en los niños educados por estos profesores.

5.9. Comentario final

A pesar de las reformas educativas, los problemas de desigualdad en el acceso a una educación de calidad sigue siendo un asunto de máxima gravedad, sobre todo en aquellos países subdesarrollados donde los niveles de pobreza no logran disminuir.

Ni la Declaración de los Derechos Humanos de 1948, ni los movimientos sociales actuales que claman por la justicia social con respecto a la educación, hacen posible vislumbrar una solución pronta ante tanta injusticia. Por este motivo, cobra especial relevancia la formación del nuevo profesorado, que ha de tomar conciencia y asumir de manera responsable que es y debe ser un “agente de cambio social”. Es posible que el nuevo maestro no cambie el mundo, pero puede contribuir a facilitar la vida de miles de niños que pasarán por sus aulas a lo largo de su desempeño profesional.

Como se ha visto en esta tesis, los resultados de múltiples investigaciones sostienen que la educación primaria sienta las bases para el éxito en los niveles superiores. Es necesario que las instituciones responsables de formar maestros consideren la importancia de desarrollar las competencias necesarias para que todos los niños logren alcanzar el aprendizaje, y que ofrezcan una preparación adecuada en las disciplinas que enseñarán y una sólida formación personal y en valores, que les ayude a crear y mantener relaciones interpersonales sanas y duraderas.

Los gobiernos, los políticos y la sociedad en general deben restablecer el prestigio de los docentes y reconocer la misión social que cumplen y la generación de capital humano que aportan para la construcción del país. Es menester cambiar los postulados y las políticas para la formación docente inicial. Por esta razón, urge cambiar los procesos de selección para ingresar a los estudios de magisterio, tal como ha hecho Finlandia, que tiene los más altos niveles de exigencia de ingreso a las carreras de educación. Esta situación demanda también mejorar los salarios de los docentes, para ajustarlos a la tarea y al rol social que cumplen.

Finalmente, y a la luz de los resultados de esta investigación, se considera que los Estados tienen la obligación de diseñar políticas educativas que fomenten la inclusión para erradicar cualquier tipo de discriminación. La educación debe garantizar la mejora de vida y el bienestar de los ciudadanos. Una forma de hacerlo es velar porque se cumplan las leyes y decretos relacionados con la educación. Tal vez así se podrá hablar de lograr justicia social.

TERCERA PARTE

REFERENCIAS , ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS, ACRÓNIMOS Y ANEXOS

La enseñanza debe ser por la acción.
La educación es la vida; la escuela es la sociedad.

(John Dewey, 1897)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura económica.
- Adams, M., Bell, L., y Griffin, P. (1997). *Teaching for diversity and social justice*. London: Routledge.
- Acnees (2007). Orden de 23 de julio de 2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se modifica la denominación de determinados Programas de Cualificación Profesional Inicial.
- Acuña, C. (1980). *Modelo de desarrollo curricular*. México: SEP.
- Agarwal, R., Epstein, Sh., Oppenheim, R., Oyler, C. y Sonu, D. (2009). From Ideal to Practice and Back Again: Beginning Teachers Teaching for Social Justice. *Journal of Teacher Education*. Recuperado de: <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/61/3/237>
- Aguilar Montero, L. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad, pilar básico en la escuela del siglo XXI*. 1º edición 2000. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Aguilar Montero, L. A. (1991). El informe Warnorck. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-63.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Albericio, J.J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid: Bruño.
- Alcázar Cruz M. (2006). *Modelos y tendencias en la formación inicial*. Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, Prospectivas y Retos.
- Alliance for excellent education. Washington DC. Recuperado de: <http://www.indexmundi.com/es/suecia/poblacion.html>
- Allport, G. (1979). *The nature of prejudice*. Cambridge: Reading Addison-Wesley.
- Alonso, J. (1996). Contexto, motivación y aprendizaje. En J. Alonso Tapia y E. Caturra Fita: *La motivación en el aula*. (pp. 9-53). Madrid, PPC. ISBN: 84-288-1356-6
- Anderson, R. F. (1966). *Hume's First Principles*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press
- Apple, M. (2010). *Global Crises, Social Justice, and Education*. New York: Routledge
- Apple, M., Au, W. y Gandin, L. (2011). *The Routledge International Handbook of Critical Education. Routledge international handbook series*. Editor: Taylor & Francis.
- Applebaum, P. (2002). *Multicultural and diversity education. A reference handbook*. Santa Bárbara: ABC-CLIO.
- Applebaum, B. (2004). Social justice education, moral agency, and the subject of resistance. *Educational Theory*, 54(1), 59-72.
- Applebaum, B. (2009). Is teaching for social justice a "liberal bias"? *Teachers College Record*, 111(2), 376-408.
- Aramburuzabala, P. y Vega, M. (2010). La necesidad de coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica. *REVISTA/LIBRO*: En I. González (coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó.
- Aramburuzabala, P. y García, R. (2012). Efectos del aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En S. Fernández y E. Rueda (Coords.). *Libro de actas del XII Congreso Internacional de Formación del profesorado-AUFOP 2012*. 133-1141. Valladolid: AUFOP-UVA-GEE PP Ediciones.

- Aramburuzabala, P. y García-Peinado, R. (2013). Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros comprometidos con la justicia social. In book: *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*, Chapter: Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros comprometidos con la justicia social, Publisher: Rubio, L.; Prats, E.; Gómez, L. (coord.), Editors: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació, pp.14-21)
- Aristóteles (1970). *Metafísica de Aristóteles*. Vol. I y II. Madrid: Gredos.
- Arias, F. (1997). *El Proyecto de Investigación*. (3ª Edición). Venezuela: Editorial Episteme.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Hacia una educación de calidad para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P., De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del Siglo XXI. *Education Review* nº22.
- Ashmore, R. (1970). The problem of intergroup prejudice. In B.E. Collins (Ed.), *Social psychology* (pp.245-296). Reading, M.A.: Addison Wesley.
- Australian Bureau of Statistics (2013). Recuperado de:
<http://www.abs.gov.au/websitedbs/d3310114.nsf/home/home?opendocument>.
- Association for Teacher Educators. (1996). *Standards for teacher educators*. Manassas: ATE
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. In J. Gubrium & J. Holstein (eds.). *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks, Ca: Sage, 109-122.
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Ayers, W., Quinn,T., Stovall, D. (2009). *Handbook of Social Justice in Education*. New York: Routledge.
- Ayers, W., Hunt, J., y Quinn,T. (1998). *Teaching for Social Justice*. New York: Teachers College Press.
- Azurmendi, M. (2002). *Todos somos nosotros*. España: Taurus Pensamiento.
- Banks, J. (1981). *Education in the 80s: Multiethnic education*. Washington, DC: National Education Association.
- Banks, J. (1991). Multicultural education: its effects on students' racial and gender role attitude, en J. P. Shaver (ed.) *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*., Banks in J. (2009). *Hand Book of Research on Multicultural*. (459-469). Education New York: MacMillan
- Banks, J. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum Volume 68* p. 289-98. Recuperado de <http://depts.washington.edu/centerme/Fs04banks.pdf>
- Banks, J. (2004). Series forward. In J. A. Banks (Series Ed.) &M. Cochran-Smith (Author). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education* (pp. vii-ix). New York: Teachers College Press.
- Banks, J. (2006). Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks. *World library of educationalists series*. Universidad de California.
- Banks, J. y McGee Ch. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. California: John Wiley & Sons.
- Barragán, C. (2000). *La interculturalidad y la formación. Una breve revisión*.
- Barnatt, J. (2008). *But are they learning? Pre-service teachers' use of inquiry focused on student outcomes*. Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting, New York.

- Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (2000). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. (2ª edición) Capítulo 2: *Constructivismo y Aprendizaje significativo*. EDITORES Mc Graw Hill
- Barrow, R.; Keeney, P. (2006). *Academic Ethics*. The International Library of essays in Public and Professional Ethics. USA: ASHGATE.
- Bartolomé, M. (2002). Introducción. Un reto a la educación intercultural. En Bartolomé, M. (coord.), *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la Educación Intercultural*. Madrid: Narcea, pp. 13-25.
- Barry, B. (2005). *Why Does Social Justice Matter?* New York: Wiley.
- Bates, R. (2006). Presidential Address. Public Education, Social Justice and Teacher Education. Asia-Pacific. *Journal of Teacher Education* Vol. 34, No. 3, November 2006, pp. 275-286.
- Batti, G.; Gaine Ch.; Gobbo F. and Leaman I. (2007). *Social Justice in initial teacher education: student teachers' reflections on praxis. U. K. and Sterling*. USA: Trentham Books, Stoke on Trent
- Barrets S., Nieswandt M. (2010). Social Justice. *Review of Educational research*. Vol. 80, 380
- Barry, B. (1997). *La justicia como imparcialidad*. Barcelona: Paidós.
- Barry, B. (2010). *Teacher education for tomorrow*. Prepared for the National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE).
- Berliner, Roshenshine, Gage; en Casado Romero, A. (2007). Tesis Doctoral inédita: Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre las Interacciones en el aula.
- Bernstein, I. S. (1980). *Activity patterns in a stump tail macaque group*. In *Folia Primatol*, 33, 20-45.
- Bigelow, B., Harvey, B., Karp, S., & Miller, L. (Eds.). (2001). *Rethinking our classrooms: Teaching for equity and justice* (Vol. 2). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Billig, S., & Freeman, F. (2010). *Teacher education and service-learning*. Recuperado de: <http://www.servicelearning.org/teacher-education-and-service-learning>.
- Bisquerra, R. (Coordinador) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: La Muralla S.A.
- Blanco, R. (s.f.) Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*. Chile: OREALC/UNESCO.
- Blanco, R. y col. (2007). *Educación para todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago: UNESCO.
- Blat Gimeno, J., Marín Ibañez, R. (1980) La formación del profesorado de educación primaria y secundaria: estudio comparativo internacional. *Volumen 8 de Unesco: Programas y métodos de enseñanza*. UNESCO.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*; citado en Lafrancesco (2010),
- Bobbio, N. (1981). Presente y porvenir de los derechos humanos. *Anuario de Derechos Humanos* 1981 pp.7-28. Madrid: Universidad Complutense/ Facultad de Derecho (Instituto de Derechos Humanos).
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Paidós ICE/UAB.
- Biobio, N. (2002). Teoría general del derecho. Colombia: Themis.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Reice-Volumen 3*, nº 2.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación para la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas Actuales de Mejora y Liderazgo Educativo*. Granada: ALJIBE
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Versión original en inglés Booth, T.; Ainscow, M. UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol.

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Traducido por Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.
- Bowen, J., Hobson, P. (1979). *Teorías de la educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limus.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager*. New York: Ed. John Wiley & Sons.
- Boyle-Baise, M., & McIntyre, D. J. (2008). What kind of experience? Preparing teachers in PDS or community settings. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (3rd ed., pp. 307–329). New York: Routledge.
- Boylan, M. (2009). Engaging with issues one emotionality in mathematics teacher education for social justice. Sheffield Hallam: Springer. DOI 10.1007/s10857-009-9117-0
- Brennan, M. and Zipin, L. (2006) Meeting literacy needs of pre-service cohorts: ethical dilemmas for socially just teacher educators. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (3). pp. 333-351. ISSN 1359-866X
- Brighouse, H. (1994). The Egalitarian Virtues of Educational Vouchers. *Journal of philosophy of Education*, 29 (3).
- Brighouse, H.; Tooley, J.; and Howe, K. (2010). *Educational Equality*. London. Graham Haydon.
- Bunk, G. (1994). Teaching competencies in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany. *Vocational Training European Journal*, 1, 94: 8-14.
- Bunge, M. (1985). En A. Saenz Del Castillo, 2009. *Formación Inicial del profesorado: Propuestas*. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura. Badajoz.
- Butler, J. (1997). The Psychic Life of Power: Theories in Subjection. *Critical theory-Philosophy*. Stanford University Press
- Brooks-Harris, J. y Stock-Ward, S. (1999.) *Workshops: Designing and Facilitating Experiential Learning*. SAGE Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1973). *Two worlds of Childhood. U.S. and U.S.S.R.* New York: Simon & Schuster.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Boston, MA: JAI Press, Inc.
- Brunet, I.; Altaba E. (2010). *Reformas educativas y sociedad de Mercado*. Barcelona: Laertes educación. /MEC 37.014(46) BRU
- Camicia, S. y Donson, D. (2010). Learning how to respond to current events: Partner journals between U. S. Preservice teachers and children. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 576-582
- Campbell, T. (2002). *La justicia. Los principales debates contemporáneos*. Trad. Silvia Álvarez. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Camps, V. (1994). *Los Valores de la Educación*. Madrid: Alauda/Anaya.
- Canadian Teacher Federation (CTF) (2013). *World Teachers' Day*. Recuperado de: <http://www.ctf-fce-ca/en/Pages/Events/WTB-2013.aspx>.
- Cardona, J. (2013). *Diario del conflicto*. Colombia: Penguin Random House, Grupo editorial.
- Carlson, G. (1983). Bipolar affective disorders in childhood and adolescence. En Cantwell DP, Carlson G. (Eds.) *Affective disorders in childhood and adolescence, an Update*. New York: Spectrum.
- Carnoy, M. (1976). *The limits of Educational Reform*. New York: McKay.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988) *Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. México: Martínez Roca.

- Carr, W. (2002)- (3ª ed.) *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Carretero, 1994; citado en Chadwick 2013. *Aprendizaje constructivista*. Recuperado de: <http://www.robertexto.com/>
- Casado Romero, A. (2007). Tesis Doctoral inédita: *Creencias de los estudiantes de Magisterio sobre las Interacciones en el aula*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Castillo Inzulza, G. (2007). *La escuela de anticipación: una escuela básica universalista, inclusiva*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Castillo Inzulza, G. (2011). *Historias y diálogos para leer*. Ana María Cañas Lagos (Edit.). Chile: CPEIP
- Cecchi, N. (2006). Aprendizaje-Servicio en Educación Superior. La Experiencia Latinoamericana. *Presentación en Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio*. Caracas Abril 2006
- Celorio, J. J. (1995). *La educación para el desarrollo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz 9
- Celorio, G. (2001). *Nuevos retos para la sensibilización para el desarrollo*. Bilbao: Cuadernos Bakeaz 45
- Century Education (2008). Chapter 5: Defining equity: multiple perspectives to analyzing the Performance of Diverse Learners. *A Reference Handbook. Volume 2*. Edit by Thomas L. Good .USA. Sage Reference Publication.
- Centro de magisterio La Inmaculada. Centro adscrito a la Universidad de Granada. <http://www.eulainmaculada.com/index.php/es/planes-de-estudios/grado-maestro-ed-infantil/plan-de-estudios>
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), AAVV (2002). *Aprender sirve, servir enseña*. Buenos Aires: edición en español y en inglés.
- Chadwick, C. (2013). *Aprendizaje constructivista*. Recuperado de <http://www.robertexto.com/>
- Chapman, L., West-Burnham, J., (2010). *Education for Social Justice. Achieving wellbeing for all*. London: Continuum International Publishing Group.
- Charqueño, F. (2003). Tesis de Magíster en Enseñanza Superior *Educación basada en competencias aplicada a un programa de estudios de la licenciatura de ingeniería en transporte*. Aragón, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales.
- Christensen, L. (2009). *Teaching for joy and justice*. Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Chubbuck, Sh., Burant, T., & Whipp, J. (2007). The presence and possibility of moral sensibility in beginning preservice teachers. *Ethics and Education*, 2(2), 109-130.
- Chubbuck, Sh. (2008). A novice teacher's beliefs about socially just teaching: Dialogue of many voices. *New Educator*, 4(4), 309-329.
- Chubbuck, Sh., & Zembylas, M. (2008). The emotional ambivalence of socially just teaching: A case study of a novice urban schoolteacher. *American Educational Research Journal*, 45(2), 274–318. Doi: 10.3102/0002831207311586.
- Chubbuck, Sh. (2010). Individual and Structural Orientations in Socially Just Teaching: Conceptualization, Implementation, and Collaborative Effort. *Journal of Teacher Education* 2010. Recuperado de: <http://jte.sagepub.com/cgi/content/abstract/61/3/197>.
- Cifuentes M.T. (2010). *Diego Montaña Cuéllar: un luchador del siglo XX. Carreta política*. Colombia: La Carreta Editores, 2010.

- Clarke M. And Drudy Sh. (2007). *Justicia social y desarrollo de la educación*. School of Education and Life Long Learning. U.K. and Sterling, USA, Trentham Books, Stoke on Trent.
- Claves de razón práctica. *Revista n° 209 Enero/febrero 2011*. "Thomas Hobbes, la vida y la obra. Fernando Vallespín. (46-57) "La fe religiosa y John Rawls. Kwame Anthony Appiah (58-62)
- Cochran-Smith, M. (1991). Uncertain allies: Understanding the boundaries of race and teaching. *Harvard Educational Review*. 65 (4).
- Cochran-Smith, M. (1999). Learning to teach for social justice. In G.A. Griffin (Ed.). *The education of teachers* (pp. 114-144). Chicago: University of Chicago Press.
- Cochran-Smith, M. (2001). Learning to Teach Against the (New) Grain. *Journal of Teacher Education* Vol. 52, No. 1. DOI: 10.1177/0022487101052001001. Recuperado de: <http://jte.sagepub.com>
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. (2003). *Dentro y Fuera, enseñantes que investigan*. USA: AKAL, Publican Education.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (2005). The politics of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56 (3)179-180.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. (2005). *Studing Teacher Education. The report of the area Panel on Research and Teacher education*. N.Y. and London. American educational Research Association by Lauwrence Erlbaum Associates.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., & Barnatt, J. (2006). Learning to teach for social justice Complex matters, complex measures, Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 2006, San Francisco.
- Cochran-Smith, M. (2008). Toward A Theory of Teacher Education for Social Justice. En Fullan, M., Hargreaves, A., Hopkins D. y Lieberman, A. (Eds). *The International Handbook of Educational Change (2nd edition)*. New York: Springer Publishing.
- Cochran-Smith, M., Davis, D., Fríes, K. (2009). *Multicultural Teacher Education 46* Research, Practice, and Policy. Boston College and University of New Hampshire.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J., & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115, 3; 347-377.
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A.M., & Mitchell, K. (2010). Teacher Education for Social Justice: What's Pupil Learning Got to do with it? *Berkeley Review of Education*. 1(1). Recuperado de: <http://escholarship.org/uc/item/35v7b2rv>
- Colén, M.T., y Jarauta, B. (Coords.) (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Horsori (col.) Barcelona: Cuadernos de Formación del Profesorado.
- Collazos, C., Guerrero L. y Vergara A. (2000). *Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Depto. de Sistemas. Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones. Universidad del Cauca. Colombia. Depto. de Ciencias de la Computación. Universidad de Chile. Secico. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Colección Educación Y Participación N° 18 (Curso 2006-2007). *Informe sobre la situación de la Enseñanza no Universitaria en la Comunidad de Madrid*. Capítulos C1.2, C1.3, C1.4, C1.5, C1.6. Consejo Escolar Comunidad de Madrid.
- Coleman, J.S., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office [Reimpresión posterior en Nueva York: Arno Press, 1979, 2 vols.].

- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 41,131-142.
- Coll, C. y Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios y Y. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 297-313) vol. II.
- Coll, C., (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología* Nº 69, 153-178. Universidad de Barcelona.
- Coll, C., Martín E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I. y Zabala A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66. Recuperado de:
http://www.psyed.edu.es/prodgrintie/articulos/CC_2010_pensamientoiberoamericano.pdf.
- Commission for Social Justice (2009). *CEE Commission for social justice, mission statement*. New York: NCTE.
- Conference on English Education,(2009). *Beliefs about Social Justice in English education*. This document was created as part of the CEE Police Summit, Fast Forward in English education: Policy into Practice by the participants in the strand, Elmhurst College.
- Conferencia Mundial sobre las necesidades educativas especiales (1994).
- Conklin, H. (2008). Modeling Compassion in Critical, Justice-Oriented Teacher Education. *Harvard Educational Review* Vol. 78 No. 4(652-674).
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Contreras, D. y Elacqua, G. (2005). *El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena*. Chile: Expansiva. Serie En Foco.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Recuperado de:
<http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Corbetta, P. (2006). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw-Hill
- Correa de Molina, E. (2004). Gestión y evaluación de la calidad en la educación: referentes generales para la acreditación. *Colección Gestión Magisterio*. Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A. (1996). *Diccionario de filosofía*. CD-ROM. Copyright © 1996. Barcelona. Herder S.A.
- Cornwell, G., Stoddard, E., (1999). *Globalizing Knowledge: Connecting International and Intercultural studies. The Academy in transition*. Association of American Colleges and Universities, Washington, D.C. ERIC Nº E D 440610.
- Crahay, M. (2003). (dir.) y Groupe Européen de Recherche sur l'Equité des Systèmes Educatifs *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Recuperado de:
http://afecinfo.free.fr/afec/documents/Indicateurs_equite.pdf
- Cribb, A., & Gerwitz, S. (2003). Towards a sociology of just practices: An analysis of plural conceptions of justice. In C. Vincent (Ed.), *Social justice, education, and identity* (pp. 15-29). London: Routledge Falmer.
- Crowe, E. (2010). *Measuring what matters: A stronger accountability model for teacher education*. Recuperado de <http://www.americanprogress.org/issues/>

- Cuesta R.; Mainer J. y Mateos J. (2010). *El máster de Secundaria: Más allá de lo obvio* Proyecto Nebraska de Fedicaria. Artículo 2. (P.88-91) Recuperado de: <http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos y publicaciones.html>.
- Cukierman, U., Rozenhaus, J., Satágeno, H. (2009). *Tecnología educativa*. Recursos, modelos y metodologías. 1ª edición. Buenos Aires: Prentice Hall- Pearson Education.
- Dahl, R. (1999). *La Democracia. Una Guía para los Ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- Damon, W. (2005). Personality Test: The dispositional dispute in teacher preparation today, and what to do about it.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2002). Educating a profession for equitable practice. En Darling-Hammond, L., French, J. y García-Lopez, S. P., *Learning to Teach for Social Justice* (p. 201-217). New York: Teachers College Press
- Darling-Hammond, Davis y Fríes (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In Banks, J. & Banks, C (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd. Ed.) (pp.931-75). New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L.; Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing.world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey- Bass/Wiley.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education programs: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2008). *Teacher, Quality Definition Debates. What is an effective Teacher?* 52:12. in 21st. Century Education.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Calidad de educación*. (En entrevista).Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=AQNUqVYJofE>.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012) (Eds.). *Teacher Education around the World. Changing policies and practices*. London and New York: Routledge.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403–415. Doi: 10.1016/S0742-051X (01)00003-8.
- De la Torre, E. y Navarro, R. (1990). *Metodología de la investigación, bibliográfica, archivista y documental*. México: Mc Graw-Hill
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>
- Delors, J., (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Delors, J. (1996). *La Educación o la Utopía Necesaria*. En *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Delval, J. (2002). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Delval, J. (2006). La organización social de la escuela. En J. Delval, *Hacia una escuela ciudadana*, (pp. 33-53) Madrid: Morata.
- Department of Education, Australian (1978). The evolution of multiculturalism as Australian Government policy. Recuperado de: http://www.aph.gov.au/About_Parliament/Parliamentary_Departments/Parliamentary_Library/pubs/rp/rp1011/11rp06
- Department of Education, Australian (1983). *Year Book Australia No. 67, 1983*. Australian Statistician.

- DeSeCo (2002). Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper, OCDE, DEELSA/ED/CERI/CD (2002)9, Paris.
- Deulofeu J., Márquez C. y Sanmarti, N. (2010). El Máster de Secundaria al debate. Formar Profesores de Secundaria. La experiencia de la Universitat Autònoma de Barcelona. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 404: P.80-84 Septiembre.
- Deutsch, M. (1975). Equity, Equality, and Need: What determines which value will be used as the basis of distributive Justice? *Journal of Social. Issues*. Volume 31, Issue 3, pages: 137-149, summer 1975.
- Davis, M. E. (2005). *How students understand the past: From theory to practice*. Lanham, MD: Alta Mira Press.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books
- Dewey, J. (1975). *Moral Principles in Education*. London, Amsterdam: Leffer & Simmons.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002) Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 44, Agosto, pp. 55-78
- Díaz-Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Díaz García, A., Ávila Martínez, I. (2001). Enseñanza individualizada. *Tecnología Química Vol. XXI*, No. 3, 2001. Cuba: Universidad de Oriente.
- Díaz-Pardo F. (2010). *La LOE pregunta a pregunta*. España: Guadalturia ediciones.
- Díaz Polanco, H. (2005). *Los dilemas del pluralismo*. En Pablo Dávalos (compilador). Pueblos indígenas, Estado y democracia. Buenos Aires: CLACSO.
- Dollard, J. (1965). *Criteria for live History*. New Haven: Yale University Press
- Dressman Mark. (2008). *Using Social Theory in Educational Research*. A Practical Guide. USA, Canadá: Routledge.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.
- Eco U. y Martini C. (1997). *¿En qué creen los que no creen?: Un diálogo sobre la ética en el fin del milenio*. Ediciones Temas de Hoy.
- Eco, U. (2002). *La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones*. Diario El País, 12.06.2002.
- Echeita G., Dirección y coordinación: (UAM) Miguel Ángel Verdugo (USAL), (2008). *Informe Final: La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas*. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS/Informe_final_CIDE_MARZO_08%5B2%5D%5B1%5D%5B1%5D%5B1%5D.pdf
- Echeíta, G., Simón C., Verdugo M. A., Sandoval, López, M., Calvo, I., González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 153-178
- Echeíta G., Sánchez Miguel E., Gómez Alemany I., Orrantia J., Montón, M. J., García Pérez J., Martínez Torres, M., Sandoval Mena, M., Martín Moreno, A., Galan, M., Simón, C., García Rodicio, H., Cuevas Fernández, M. (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. 15 vol. II. Gobierno de España. MEC: Grao
- Educación Chile (2008). *Buenas Prácticas*. Recuperado de: <http://www.Educarchile.cl>
- Egbert, D. (1985). *El arte y la izquierda en Europa. De la Revolución Francesa a 1968*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Eggleston, J. (1996). *Understanding Design and Tecnology*. Buckingham: Open University Press
- Eisner, E. (1999). *Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación*. Usos y límites de las pruebas de desempeño. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)
- Elliot, J. (1993a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J., (2002), Development as improving human welfare and human rights. En Desai, V. & Potter, R.B. (eds.). *The Companion to Development Studies*, Arnold, London, pp. 45-49
- Elexpuru, I. y Medrano, C. (2002). *El desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. I.C.E-Bilbao: Universidad de Deusto. Ministerio de Educación.
- Elexpuru, I. y Medrano, C. (1995). Hall-Tonna y Kohlberg: El desarrollo de los valores en educación a través de un modelo integrado. Madrid: *Aprender a pensar*. 12,41-44.
- Elmhurst College (2009). *Policy into Practice* by the participants in the strand. "Belief about Social Justice in English Education".
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Barcelona: OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf> Noviembre 2011.
- Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L. y Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring changes in the beliefs if teacher candidates. *The New Educator*, 4: 267-290.
- Espinoza, O. (2002). *The global and national rhetoric of educational reform and the practice of in (equity) in the Chilean higher education system (1981-1998)*. Ed. D. dissertation, School of Education, University of Pittsburgh.
- Escudero, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J.M. (2001a-b) citado en J. Lozano (2007). *Educación en la diversidad*. Colección Redes. Barcelona: editorial Davinci
- Esteve, J.M. (2004). *El profesorado como factor clave de la eficacia de la educación en La educación en España: situación y desafíos*. Madrid: Fundación Santillana.
- EURYDICE (2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brusels, Eurydice. Recuperado de: <http://www.eurydice.org>
- EURYDICE (2003). *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Eurydice.
- Eyler J. y Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in Service Learning?* San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Falvey, M.A.; Givner, C.C.; Kimm, C. (1995). What Is an Inclusive School? In B.A. Villa & J.S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 1-12). Alexandria: ASCD.
- Farrell, J.P. (1997). Social equality and educational planning in developing nations. En L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 473-479). Oxford: Pergamon.
- Farrell, J.P. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En R.F. Arno y C.A. Torres (Eds.), *Comparative Education. The dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Lanham, MA: Roman & Littlefield Publishers, Inc.
- Fermín, M. (2007). Retos en la Formación Docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de Investigación* Nº 67. Venezuela: Escuela de Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Universidad Central de Venezuela.

- Fernández Mellizo-Soto, M. (2005). "Política educativa, igualdad de oportunidades y pensamiento político", en M., Puelles Benítez, (Coordinador), *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrer, C. (2011). Mutilación femenina (p.4). *Revista misional africana Mundo negro* N° 562. Madrid: Misioneros colombianos.
- Filmus, D. (2006). Hacia una política nacional de jerarquización docente. En F. Tenti. Compilado. *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- Flecha, R. (2010). *Las comunidades de aprendizaje*. Seminario en la Universidad Autónoma de Madrid.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Fraser, N., Gutiérrez Pérez, J.; Romero López, A.; Coriat, M. (2003). *El practicum en la formación inicial de Magisterio y Educación secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Universidad de Granada. MEC 371.13 PRA
- Fraser y Honneth, (2003). *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate*. London: Verso
- Fraser, N., Honneth A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Traducción de Pablo manzano. A Coruña Morata. Paideia
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus: Critical reflections on the 'postsocialist' condition*. London: Routledge.
- Frederick, R., Cave, A., Perencevich, K. (2010). Teacher candidates' transformative thinking on issues of social justice. *Journal Teaching and Teacher Education*. Recuperado de: www.elsevier.com/locate/tate
- Freire, P. (1976). *Acción Cultural para la Libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva,
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum Publishing Co.
- Fullan, M. (2005). The Tri-level Solution. Education Analyst- Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Galtung, J. (1969). Violence and Peace. *Journal of Peace Research*, 6 (3): 167-191
- Gans, H. J. (1973). *More equality*. New York: Pantheon Books.
- Gagné, E. (1991). *Psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- Garanto, J. (1994). Concepto de la diversidad e implicaciones psicopedagógicas. *Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i atenció a la diversitat (5, 1994, Barcelona)*. Barcelona: Associació Catalana d' Orientació Escolar i Professional, 17-28.
- García Álvarez, (1997). *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- García Garrido, J. L. (1998). "Spain". In Husén, T. Neville Postlethwaite, Burton R. Clark and Guy Neave (eds). *The Complete Encyclopedia of education* (CD-ROM). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- García-Peinado, R.; Martínez-Peiret, A.M.; Morales-Pillado, C. y Vázquez-Sepúlveda, J. (2011). Enseñar la Justicia Social en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 9, Número 4
- García, F.; Solis, E.; Porlan, R. (2010). El Máster en Sevilla: frustraciones y oportunidades. En *Proyecto Nebraska de Fedicaria, Artículo 1. P.85-87*.
- García González. M., Popa-Liseanu, D. y Vergara Cordia, J. (2000). *La idea de Europa en el siglo XVI*. UNED
- Gardner, H. (1998): *Las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

- Garii, B. y Rule, A. (2009). Integrating social justice with mathematics and science: An analysis of student teacher lessons. *Teaching and teacher education*, 25, pp.490-499.
- Gatti, B. A. (1992). A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 81, 70-74
- Gay, G. (2002). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gellner, E. (2008). *Naciones y nacionalismos* (2ª Edición). Madrid: Alianza Editorial
- Gento, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- Gewirtz, S., & Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. En Sardoč, M. (2006). *Citizenship, inclusion and democracy. A symposium on Iris Marion Young*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gil Jaurena, I. (2008). Tesis doctoral inédita. *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Giménez, C. (2003). *Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos*. Recuperado de <http://sofibena.wordpress.com>.
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*. Instituto Universitario de Migraciones. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid (10), 1-32
- Giménez, C. (2000). Las críticas al Multiculturalismo. Temas para el debate. En J. Alcina. (coord.). *Hacia una nueva ideología para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Akal.
- Giménez, C. (2002a). El planteamiento intercultural: su relación con la ciudadanía y las políticas públicas, en *Seminario de Investigación para la Paz La inmigración. Una realidad en España*. 531-560. Aragón: Centro Pignatelli / Departamento de Agricultura y Turismo.
- Giménez, C. (2002b). Planteamiento multifactorial para la mediación e intervención en contextos multiculturales: una propuesta metodológica de superación del culturalismo, en F. J. García Castaño y C. Muriel López (Eds.) *La inmigración en España: contextos y alternativas*. 627-643, Volumen II. Actas del III congreso sobre la inmigración en España (ponencias). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación, pp. 183. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *Currículum y diversidad cultural*. Ponencia en las 11ª jornadas de enseñantes gitanos, Valencia.
- Gimeno Sacristán J. (1982). La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- Giroux, H. (1943) *Theory and Social Research in Social Education*. Madrid: Paidós
- Giroux, H. Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- Giroux, H. (1979). Schooling and the culture of positivism: Notes on the death of history. *Educational Theory*, 29(4).
- Giroux, H. (1999). Cultural studies as public pedagogy making the pedagogical more political. In *Encyclopedia of philosophy of education*. Recuperado de: www.vusst.hr/encyclopaedia/main.htm
- Glazman, R. y Figueroa, M. (1980). *Panorámica de la investigación del desarrollo curricular*.
- Glasser W. (1996). Control Theory in the classroom. Citado en Collazos, C. Guerrero, L., Vergara, A. (2000). *Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor*. Depto. de Sistemas. Facultad de Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones. Universidad del Cauca.

- Colombia. Depto. de Ciencias de la Computación. Universidad de Chile. Secico. Universidad Católica de Chile. (p.2)
- Goodman, J. (2008). *Social Change in the History of Education: The British Experience in International Context* (Routledge), with Gary McCulloch and William Richardson. Recuperado de: <http://www.routledge.com/books/details/9780415495561/>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gollnick, D. (1995). National and state initiatives for multicultural education, In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 44-64), Nueva York: Simon & Schuster.
- González Carvajal, (1996) citado en Elexúpuru, I.; Medrano, C. (2002).
- Gorski, P. (2000). *Definiciones de la de educación multicultural en: Multicultural Pavilion*. Resourch and dialogues for equity in education. Working definitions. Recuperado de: <http://www.edchanges.org/multicultural/index.html>
- Gourevitch, P. (1977). The Reform of Local Government: A Political Analysis. *Journal Comparative Politics*, 69-88. City University of New York.
- Gv.Au, (2014). Information and services for South Australians. Recuperado de: <https://www.sa.gov.au/>
- Guasti, L. (1990). Le strategie delle formazione in servizio. En varios: Sistema educativo: prospective di mutamento. En M. A. Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2011). *Profesores y profesión docente*. España: Narcea Ediciones.
- Guðjónsdóttir, H., Cacciattolo, M., Dakich, E., Davies, A., Kelly, C. y Dalmau, M. (2007). Transformative Pathways: Inclusive Pedagogies in Teacher Education. *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (2), 165-182
- Gündogdu, K. (2010). The effect of construtivist Instruction on Prospective Teachers Attitudes toward Human Rights. K k Faculty of Education, Departament of Educational Sciences, Attatürk University, Erzurum, Turquía. *Electronic Journal of research in Education Psicology* N° 20
- Grant, C. (1994). Best practices in teacher education for urban schools: lessons from the multicultural teacher education literature. *Action in Teacher Education*, 16(3), 2-18.
- Grant, C. y Ladson Billing, G. (1997). *Diccionario de educación multicultural*. Arizona Orix Press.
- Grant, C. y Sleeter, C. (2006). *Turning on learning: Five approaches to multicultura teach plans for race, class, gender, and disability*. Upper Saddle River. NJ: Prentice-Hall
- Grant, C. y Agosto, V. (2008). Teacher capacity and social justice in Teacher Education, pp 175-200 en *Handbook of Research on Teacher Education:Enduring questions in changing contexts*, third Edition , Routledge.
- Graucompany, S.; Gómez Lucas, C. y Perandones González, T. (2010) La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa
- Green, M. (2001). *La Teoría Educacional* (analyst: Rosalie P. Shaw edited). Recuperado de <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Greene.html>
- Green, M. (1998). Introduction: Teaching for social justice. In W. Ayers, J. A. Hunt, & T. Quinn (Eds.), *Teaching for social justice* (pp. xxvii-xlvi). New York: New Press.
- Greene Caracelli y Graham (1989). en Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Griffit, N. (2003). *Action for Social Justice in Education*. London: Open University press.

- Griffit, N. (2010). Social justice and educational delights. *Papers of Philosophy of education Society of Great Britain Annual Conference*. UK: Philosophy of Education Society.
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009). Redefining teaching, Re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
- Gronlund, N. (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching* (Fifth Edition). New York: Macmillan Publishing Company
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum 3ª Ed*. España: Morata
- Grupo Eleuterio Quintanilla, (2000). *Educación Intercultural: por la diversidad cultural y la igualdad social*. Recuperado de <http://www.equintanilla.com/>
- Guía INTER: *Una guía para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. Editado por España. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica.
- Guzmán Johannessen, G. and Unterreiner, A. (2010) en Zajda, J. Editor. (2010). *Globalization, Education and Social Justice. Globalization, Comparative Education and Policy Research*. 12-Volume Book Series. Social Justice Pedagogy: Simple Gestures of Humanity. Part II, Chapter 6: 79- 86. Australia: Springer.
- Guzmán Johannessen, G. (2010). en Zajda, J. Editor. (2010). *Globalization, Education and Social Justice. Globalization, Comparative Education and Policy Research*. 12- Volume Book Series. Pedagogical Ethics for Teaching Social Justice in Teacher Education. Australia: Springer.
- Guzman Johannessen B. G. and Unterreiner, A. (2010). Social Justice Pedagogy: Simple Gestures of Humanity Globalization. In *Education and Social Justice*. 10 volume series Globalisation, Comparative Education and Policy Research. 6,79-86.
- Habermas, J., (1992). *Teoría de la acción comunicativa: complementos a estudios previos*, Madrid: Cátedra.493.
- Handbook of Research on Teaching (1987), traducción al Español. Wittrock, (1989).
- Hampshire, S. (2001) Justice is conflicto. Princeton University Press, USA.
- Hamayan, E.V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied Linguistic*. 15. 2012-226
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic Leadership for School Improvement in Challenging Contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6(9).
- Harris, A.; Muijs, D. (2005). *Improving Schools through Teacher Leadership*. England: Maidenhead. Open University Press.
- Harvey, y Klein, (1985). Understanding and measuring equity in education: A conceptual model. *Journal of Educational Equity and Leadership*. 5(1),59-71.
- Harwood, A., Fliss, D. y Goulding, E. (2006). Impacts of a service-learning seminar and practicum on pre-service teachers' understanding of pedagogy, community, and themselves. En K. M. Casey, G. Davidson, S. H. Billig, y N. C. Springer, N. (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 6. Advancing knowledge in service-learning: Research to transform the field*. Greenwich, CT: Information Age. Recuperado de: <http://www.servicelearning.org/library/resource/6825>
- Hayek, R. (1990). Los orígenes de la libertad, la propiedad y la justicia. Extracto de *La Fatal Arrogancia. Los errores del socialismo* pp. 65-77. Madrid: Unión Editorial.
- Hayes, D. (2006). *Primary Education. The key Concepts*. Great Britain: Routledge.
- Hernández Morales G.; Jaramillo Guijarro C. (2002). Tratar los conflictos en la escuela sin violencia./ Serie de cuadernos no sexista N°14. Madrid: Instituto de la mujer.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En J. Álvarez Gayou (Presidente), *6º Congreso de Investigación en*

- Sexología*. Congreso efectuado por el Instituto mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. 2008 *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Heylighen, F. (1999). Collective Intelligence and its implentation on the web: Algorithms to Develop a Collective Mental Map. *Comput. Math. Organ. Theory* 5(3), 253-280.
- Hill, B., Allan, R. (2009). *Multicultural Education in Australia*. Migraciones Post Guerra
- Hook, S. (2000). John Dewey. *Semblanza inteleh. Organ, Theorictual* (Trad. L. Arenas y R. del Castillo). Barcelona: Paidós Educador, 169 pp. (Obra original publicada en 1939)
- Honnet, A. (2006) "El reconocimiento como ideología", *Isegoría*, 35, pp. 129-150.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Honnet, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. (Entrevista de Daniel Gamper Sachse) Primera edición Madrid: Katz Editores.
- Hoult, S. (2005). *Reflective reader*. Secondary Professional Studies Achieving, QTS
- Howe, K. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press.
- Howard, R. (1993). Cultural absolutism and the nostalgia of the community, *Human Rights Quarterly*, 15, pp. 315 -318.
- Howard, R. (2003). The shrinking of social studies. *Social Education*, 67, 285-288
- Huerta-Macías A. (1995). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. *TESOL Journal*. Vol. 5, 1. Págs. 8-11.
- Ibañez- Martín, (2009). *Educación, Conocimiento y Justicia*. Madrid: DYKINSON.
- Ibarra-Sáiz, M., Rodríguez-Gómez, G. (2000). *El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación*.
- Illán, N., García, R. (1998). La emergencia de integración escolar en el discurso educativo. El paso a una nueva cultura. En Arnaiz, P. (Coord.). *Bases pedagógicas de la educación especial*. Murcia: DM (55-71).
- Illán, N. y Lozano, J. (2001): "Integración social y escolar: teoría y práctica" En MATA, S. (Dir.) *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga. Aljibe.
- Illich, Ivan. (1971). A special supplement: Education without school: how it can be done. En *The New York Review of Books*, volume 15, number 12, January 7. 1971. Recuperado de: www.nybooks.com/articles/10701.
- Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality* (Open Forum) (New Edition Published 2000) *Paperback*, 125 Pages.
- Imbernón, F. (2004). La profesionalización docente, hoy y mañana, en J. López Sanchez; M. Sánchez Moreno; P. Murillo Estepa (Eds.): *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 147-157.
- Imbernón, F., (2005). (Coord.) *Vivencias de maestros y maestras*. Barcelona: GRAO
- Informe PISA (2009). Programa Internacional para la evaluación de los estudiantes de la OCDE.
- Ingersoll, R. (editor). (2005). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. CPRE. Recuperado de: www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf
- Irvine, J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. New York: Teachers College Press.

- Irving, B. (2010). Reconstructing career education as a socially just practice: An antipode an reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10:49–63.
- Jackson, J. (2009). Towards collective work and responsibility: Sources of support within a Freedom School teacher community. *Teaching and Teacher Education* 25(8), 1141-1149
- Jackson, C. (2006). *Preparing initial teacher education students for single-sex groups*. IOWME Newsletter, 20(3), 25.
- Jackson Ph. (2001). *La vida en las aulas*. Sexta edición. Madrid: Editorial Morata. Recuperado de: <http://www.pedagogia.com.mx/curriculum-oculto/263/>
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: philosophical frameworks and models for teaching. *Urban Review*, 33 (2), 87-(2).
- Jenks, C. (comp.) (1977). *Education, and the Social Organization or Knowledge*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Jiménez, C. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Bogotá: Aula abierta magisterio.
- Johnson, L., (2007). Educación multicultural. *Revista Prelac*. P.122 .University of Buffalo.
- Johnson, D. W., Johnson, R., y Holubec, E., (1993). *Circles of learning* (fourth Ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Company. Seventh Edition. En Collazos, Guerrero y Vergara (2000).
- Joram, E. & Gabriele, A. (1998). Preservice teacher's prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-19
- Joram, E. (2007) Clashing epistemologies: Aspiring teachers, practicing teachers and professors' believes about knowledges and research in education. *Teaching & Teacher Education*, 23, 123-135.
- Jordan, A., Schwartz, E. y McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education* (25: 535-542). Recuperado de: <https://teacherempathy.wikispaces.com/file/view/preparing+teachers+for+inclusive+classrooms.pdf>
- Journal of Research in Science Teaching, 38(9), 1015–1028.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa
- Kant, I. (1795; 1985). *Sobre la Paz Perpetua*. Madrid: Tecnos.
- Kailin, J. (2002) *Antiracist Education: From Theory to Practice* Paperback. England: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kaplan, A. (2000). Teacher and student: designing a democratic relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 32(3), 377–402.
- Keddie, N. (comp.) (1973). *The Myth of Cultural Deprivation*. Baltimore: Penguin.
- Kemmis, S., and Smith, Tracey (eds.) (2007) *Enabling Praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense.
- Kerlinguer, F.N. (1979). *Enfoque Conceptual de la investigación del comportamiento*. México: D.F. Nueva editorial Interamericana.
- Kingston, C. and Caballero, G. (2009). Comparing Theories of Institutional Change. *Journal of Institutional Economics*, 5:151-180.
- Klein, S. (1987). The Role of Public Policy in the Education of Girls and Women
doi: 10.3102/01623737009003219. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. September 21, 1987 vol. 9 no. 3 219-230.

- Kobi, J. (1993). Palestine in World War Two: Some Economic Aspects, co-authored with Nachum Gross, in Geoffrey T. Mills and Hugh Rockoff (eds.), *The Sinews of War: Essays on the Economic History of World War II*. Ames: Iowa State University Press, 1993, pp. 59-82.
- Kotter, J. (2004). Qué hacen los líderes. *Un libro de Harvard Business Review*. España. Gestión 2000.
- Krichesky, G. J., Martínez-Garrido, C., Martínez-Peiret, A. M., García Barrera, A. Castro Zapata, A., y González, A. (2011). Hacia un Programa de Formación Docente para la Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77.
- Kroll, L., Cossey, R., Donahue, D., Calguera, T., Laboskey, V., Richert, A., Tucher, P. (2005) *Teaching as Principled Practice. Managing Complexity for social justice*. California: SAGE publications
- Kugelman, J. (2004). *The Inclusive School. Sustaining Equity and Standards*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy, *American Educational Research Journal*, Vol. 32 (3), pp. p. 465-491.
- Ladson-Billings, G., & Tate, W. (1995). Toward a critical race theory of education.
- Ladson-Billings, G. (2000). Preparing teachers for diversity: Historical perspectives, current trends, and future directions. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 86-87). San Francisco: Jossey Bass. Teachers College Record, 97, 47-68.
- Lafrancesco, G. (2010). *Currículo y plan de estudios. Estructura y planeamiento* (Edición en español por Giovanni Lafrancesco). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Latorre M. (2010). *Notas para la discusión sobre profesionalización docente*. Chile: Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.
- Landsheere. G. (1979). 1ª- edition. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en education; avec lexique anglais-français (French Edition) Presses universitaires de France.
- Lang, M., Day, C., Bunder, W., Hansen, H., Kysilka, M.L., Tillema and Smith, K. (1999). Teacher Professional Development in the Contest of Curriculum Reform. En M. LANG and cols (Eds.) *Changing Schools / Changing practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism*. Lovaina: Garant, 121-131.
- Lavigne, A. 21st. *Teacher Preparation and Current Issues in Teaching. Supply, Demand, Recruitment, and Retention*. Chapter 51:8. University of Arizona
- Leedy, P. (1993). *Practical Research. Planning and Disign*. 5ª. ed. Estados Unidos: McMillan
- Lederach, J.P. (2000), *El Abecé de la Paz y los Conflictos*. Educación para la Paz, Los Libros de la Catarata, Madrid.
- Leventhal, G. (1980). *What should be done with Equity Theory?* In Gergen, K.; Greenberg, M.; Willis, R. Editors. (27-55) DOI 10.1007/978-1-4613-3087-5_2 US: Springer.
- Lynch, K., y Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools: Redistribution, Recognition, and Representation*. US: Psychology Press.
- Lynn, M. (2000). Toward a critical race pedagogy: a research note. *Urban Education*, 33(5), 606-627.
- Lipman, P. (1997). Restructuring in context: A case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race, and power. *American Educational Research Journal*, 34(1), 3-38.
- Lipton, R. (2005). *The Biology of Belief – Unleashing the Power of Consciousness. Matter & Miracles*. Madrid: Amazon

- Liston, D., y Zeichner, K. (2001). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- López Cortiñas, (2005). *La educación en valores en el aprendizaje a lo largo de la vida*. Ciclo de Seminarios. Democracia, educación en valores y ciudadanía. España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Lorentz, K. (1961). *La Evolución y Modificación de la Conducta*: Harvard University Press
- Lorenzo, J. A. (1929). La formación del profesor. Áreas o ámbitos que comporta: cultural, científica, técnico-pedagógica y práctica. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 3 n P 1 y 2. Madrid: Editorial Universidad Complutense.
- Lozano, J. (2007) *Educación en la diversidad*. Colección Redes. España, Barcelona: editorial Davinci.
- Lucas, T. y Ginberg, J. (2008). Responding to the linguistic reality of mainstream classroom. In M. Cohran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd. ed. , pp. 606-636). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lucero, M. (2004): Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) (p.5)
- McLaren, P. (1991). Critical pedagogy: constructing an arch of social dreaming and a doorway to hope. *Journal of Education*, 173(1), 9-34.
- Mandela, N. (1994). *Long walk to freedom: The autobiography of Nelson Mandela*. Back Bay Books. ISBN 03165481891944.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento de los profesores*. España: CEAC.
- Marcelo, C. (1988). *Research on Psychosocial environment Evaluation at University Classrooms*. Washington: ERIC N° ED 294.913
- Marcelo, C. (1992). Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/67736>
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU
- Marcelo, C., y Vaillant D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. (Col. Educación hoy estudios), Madrid: Narcea.
- Marías, J. (1979). *La Justicia Social y otras justicias*. Colección Austral Espasa Calpe. Madrid.
- Martín, E. (2006). *Currículo y atención a la diversidad. La interculturalidad en la educación básica*. UNESCO.
- Martínez Reguera, (2011). En M. Zabalza Beraza y M. A. Zabalza Cerdeiriña (2012) *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mateos, T. (1997). *Sociedad Intercultural, cohesión social y educación: hacia una sociedad pluralista en la Europa del siglo XXI*. Universidad de Sevilla.
- Matsuura, Koichiro. (2008). Foreword'. In J. S. Page *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Charlotte: Information Age Publishing. p.xix.
- Maturana, H. (2010) ¿Qué queremos de la educación? Universidad de Chile.
- Mc Culloch G. y Crook D. (2008). *The Routledge International Encyclopedia of Education*. (MEC R/ 03:37 ROU) Londres y Nueva York: Routledge.
- Mc Donald, M. (2005). The integration of social justice in teacher Education. Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn. 56 (5) 418-435. *Journal of teacher education: the journal of policy, practice and research in teacher education*. U.S.A.: University of Maryland.

- McDonald, M., & Zeichner, K. (2009). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McDonald, M. (2005). The integration of social justice in teacher Education. Dimensions of prospective teachers' opportunities to learn. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(9), 1015-1028. Journal of teacher education: the journal of police, practice and research in teacher education. University of Maryland.
- McDonald, M. (2007). The joint interprise of social justice teacher education. *Teachers College Record*, 109 (8) pags.2047-2081.
- McDonald, M. (2008). The Pedagogy of Assignments in Social Justice Teacher Education. *Equity & Excellence in Education*, 41(2), 151-167.
- McInerney, P. (2004). *Mapping the literature: Social justice and education*. Prepared for the Social Justice Research Collective. School of Education Flinders University. Adelaide. South Australia.
- McIntosh, P. (1988). *White Privilege and Male Privilege: A Personal Account of Coming to See Correspondences through Work in Women's Studies*. Wellesley: Center for Research on Women.
- McIntosh, R. G. (1968). Equal educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 28(1).
- McIntosh, P. (1990). White Privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Independent School*, 49(2), 31-36.
- McLaren, P. y Fischman, G. (1998). Reclaiming Hope: Teacher Education and Social Justice in the age of globalization. *Teacher Education Quarterly*, 25 (4), 125 -133
- Medina, F. (2001). Consideraciones del índice de Gini para medir la concentración del ingreso. Recuperado de: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/4788>.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1998). Formación inicial del profesorado de la Educación Infantil y Primaria. *Actas I Congreso de Formación del profesorado de la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Narcea.
- Meléndez Acuña, R. (2010). *Adam Smith y el mundo contemporáneo*. Recuperado de: ex.php/26-temas/recomendados/988-adam-smith-y-el-mundo-contemporaneo.html
- Melillo, A., Suarez Ojeda, E. (Comp.) (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Merriam, S. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyriat, J. (1973). En E. De la Torre, y R. Navarro (1990). *Metodología de la investigación, bibliográfica, archivista y documental*. México: Mc Graw-Hill
- Michelli, N., y Keiser, D. (Eds.). (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Mill, C. y Ballantyne, J. (2010). Pre-service teachers' dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change. *Teaching and Teacher Education* 26(3), 447-454.
- Mill, J. (1971). *Sobre la Libertad*. Traducción de Josefa Sainz Pulido. Madrid: Aguilar
- Mill, J. (1945). *El utilitarismo seguido sobre el ensayo sobre libertad*. Argentina: Editorial Americalee.
- Miller, J. (2010). *Whole Child Education*. Published by UT Press.
- Miller, S. y Norris, L. (2007). *Unpacking the loaded teacher matrix: Negotiating space and time between university and secondary English classrooms*. New York: Peter Lang.
- Miller, S. (2008). Fourthspace- revisiting social justice in teacher education. In s. Miller, L. Beliveau, T. DeStigter, D. Kirkland, & P. Rice, *Narratives of social justice teaching: How*

- English teachers negotiate theory and practice between preservice and inservice spaces* (pp. 1-21). New York: Peter Lang.
- Miller, S. (2010). Introduction: Teaching social justice. In s. Miller & D. Kirkland (Eds.), *Change Matters. Qualitative Research Ideas for Moving Social Justice Theory to Policy*. New York: Peter Lang.
- MINEDUC, (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Informe de la Comisión de Expertos. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf
- Ministerio de Educación (2009). Consejo Escolar del Estado, Curso 2007-2008. *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Capítulos II, III. 2, III.4. España. Secretaría General Técnica de Información y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Ciencia /CIDE (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. España: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación (2009). Estudios e Informes IFIIE. *Informe del sistema educativo español 2009*. Volumen 1. Capítulos 1, 3, 6, 11. España: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2001). *La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio, Actas del 3º y 4º Seminario Internacional "Escuela y Comunidad",#* República Argentina, Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Educación Básica, Programa Nacional Escuela y Comunidad.
- Mitchell, B. y Salsbury, R. (1999). *Enciclopedia of Muticultural Education*. Connecticut, London: Greenwood Press.
- Mitchell, T. (1998). Historical perspectives on class and race in education; The case of school reform in the new south, 1890-1910. In C. Torres & T.R. Mitchell (Eds.), *Sociology of education* (pp. 225-246). New York: State University Press.
- Mitchell, T. (2007). Critical Service-Learning as Social Justice Education: A Case Study of the Citizen Scholars Program. In *Equity & Excellence in Education Volume 40, Issue 2*, 2007. Pages 101-102
- Michelli, N., y Keiser, D. (2005). *Teacher education for democracy and social justice*. Nueva York: Routledge.
- Mizala y Repeto (2010) En Latorre M. (2010). *Notas para la discusión sobre profesionalización docente*. Chile: Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado.
- Moore, F. (2008). Positional identity and science teacher professional development. *Journal of Research in Science Teaching*. Washington, DC
- Morín, E., (2001). *Los siete saberes para la Educación del siglo XXI*. UNESCO.
- Morín, E. (2007). Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad. Utopía y Praxis Latinoamericana. Año 12, Nº 38 (2207), pp.107-119. *Revista internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*.
- Muñoz Arnau, J. (2010). *Derechos y libertades en la política y la legislación educativas españolas*. Pamplona: EUNSA.
- Muñoz Martínez, A., y Novoa Gómez, M. (2010). *Análisis de la confiabilidad y validación de un modelo de formulación clínica conductual*. Tesis de Maestría no publicada, Pontificia Universidad Javeriana.

- Muñoz Sedano, A. (2002). Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos, en CANTO, A.C., y otros, *La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa*, Consejería de educación, Madrid.
- Murillo, F.J. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Murillo, J.; Román, M.; Hernández-Castilla, R. (2011) Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1*. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 7-23. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.html>
- Murillo, F. (2012). *La perspectiva de justicia social en la formación inicial docente: tensiones y posibilidades desde un análisis crítico del discurso*.
- Murrell, P. y Diez, M. (1997). A model program for educating teachers for diversity. En J. King, E.Hollins y W. Hayman (Eds.). *Preparing teachers for cultural diversity* (pp. 113-128). New York, NY: Teachers College Press
- Namakforoosh, M. (2001). *Metodología de la investigación*. 2ª edición. México: Editorial Limusa, S.A. de C.V.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2006). *Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education: 2006 edition*. Recuperado de http://www.ncate.org/documents/standards/unit_stnds_2006.pdf
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2009). *Glossary*. Recuperado de <http://ncate.org/public/glossary.asp?ch=4>
- Navarro, C. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en américa latina*. Washington DC: Red de Centros de Investigación del BID.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (4th ed). Boston: Pearson Education, Inc.
- Nieto López, J. (2009). La reconciliación: Su lugar en un caso histórico y en un ejemplo venido de la ficción. *Reflexión Política Vol.11 fasc.21 p.80 - 91 ,2009. ISSN: 0124-0781* Colombia: casa Editorial El Tiempo
- Nieto, S. (2005). *Why we teach*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. (1999). What does it mean to affirm diversity in our nation's schools? *The School Administrator*, 56 (5), 32-34. Reprint: Noll, James Wm. (Ed.) (2001). *Taking sides: Clashing Views on Controversial Educational Issues*, 11th ed. (pp. 118-121). Guilford, CT: Dushkin/McGraw-Hill.
- Noguera, P. A. (2008). *The trouble with Black boys and other reflections on race, ethnicity, and the future of public education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- North, C. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507-535. Doi: 10.3102/00346543076004507.
- Novak, M. (2000). Defining social justice. *First Things*, 108, 11-13. Recuperado de: <http://www.firstthings.com/ftissues/ft0012/opinion/novak.html>
- Novak, M. (2009). *Three Precisions: Social Justice*. Published in First Things Online December 1, 2009. Recuperado de: <http://michaelnovak.net/2009/12/three-precisions-social-justice/>
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State, and Utopia*. New York: Basic Books.
- Nozick, R. (1998). *Anarquía, Estado y utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Londres: The Belknap Press.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A
- Oakes, J., & Lipton, M. (2007). *Teaching to change the world* (3rd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- OCDE (2000). *Literacy in the Knowledge Society*. OCDE.
- OECD, (2002). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo fue preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)
- OECD (2002). *Education at a Glance*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2002-home.htm>
- OECD, (2003). *Education policy analysis 2003*. Paris: Author.
- O'Donoghue, T.; Clarke, S. (2010) *Leading Learning. Process, themes and issues in international contexts. Leadership for learning series*. Londres y New York: Routledge
- OFT y CMO de la Educación Media (1998). Decreto Supremo de Educación N° 240. Santiago. Chile, 18 de mayo de 1998)
- Olveira, M^a, Rodríguez, A. y Touriñán, J. M. (2005) Modelos interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención, en S. Peiró I Gregori (coord.) *Nuevos espacios y nuevos retos entornos de educación*. Alicante, Ecu, 165-183.
- Olson, L. (1999). The Foundation of Universal Education. *Education Week* Vol. 18, Issue 20, Page 29. Recuperado de: <http://www.edweek.org/ew/articles/1999/01/27/20hist.h18.html>
- OREALC-UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- OREALC-UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América latina y Europa. Coordinación: Magaly Robalino Campos y Anton Körner. ISBN: 956-8302-57-3
- ONU (2004). *Programa de las naciones unidas para el desarrollo*.
- Organización Mundial de la Salud: Global Health Observatory (2010). Recuperado de: <http://www.who.int/gho/countries/en/index.html>
- Ortega y Gasset, J. (1983; 1995). *Filosofía Contemporánea*. Recuperado de: <http://eticaciudadana.blogspot.com/2007/06/la-tica-profesional.html>
- Ortega y Gasset, J. (1986). *Ideas y Creencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1989) *Ideas y creencias* (Obras Completas, vol. V, Alianza Editorial). Recuperado de: <http://www.e-torredebabel.com/Historia-defilosofia/Filosofiacontemporanea/Ortega/Ortega-Creencias.htm>
- Ortega y Gasset, J. (1972), La Rebelión de las Masas, *Revista de Occidente*, 430, Madrid.
- Ortega y Gasset, J. (1930; 1992), Misión de la Universidad, *Revista de Occidente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega-Ruiz, P. Mínguez, R., Gil- Vallejos, R. (1996). *Educación en valores y aprendizaje colaborativo*. España: Universidad de Murcia.
- Ortiz Ocaña, A. (2004). Educar en valores: Aprender a sentir y a convivir en una cultura axiológica. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/educar-en-valores.pdf>
- Ortiz Ocaña A. (2005). Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos. Barranquilla: CEPEDID

- Osborne, R. E., Hammerich, S., & Hensley, C. (1998). Student effects of service-learning: tracking change across a semester. *Michigan Journal of community Service Learning*, 5, 5-13.
- Page, J. (2008). Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations. In Monisha Bajaj (ed.) *Encyclopedia of Peace Education*. (Chapter 1) Charlotte: Information Age Publishing. ISBN 978-1-59311-889-1.
- Page, J. (2008). The United Nations and Peace Education. In Monisha Bajaj (ed.) *Encyclopedia of Peace Education*. (Chapter 9:75-83). Charlotte: Information Age Publishing. ISBN 978-1-59311-898-3. Further information.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, vol.62, 3, 307-332.
- Palincsar, A. S., & Klenk, L. (1993). Broader visions encompassing literacy, learners, and contexts. *Remedial and Special Education*, 14(4), 19-25).
- Pallarés, M. (1982). *Técnicas de Grupo para Educadores*. Madrid: ICCE.
- Parraguez, S., Navarro, I. y Retamal, M. (2010). *El Profesor jefe en la transversalidad*. Universidad de Santiago de Chile.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29. Recuperado de:
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=135655&pid=S1409-4703201300030002500016
- Parrilla, A.; Gallego, C. y Murillo, P. (2010). *El análisis del aula: Una propuesta ecológica*. En Cap.5, 169-218.
- Pelpel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris: Bordas
- Penna, A. (1979). Educación social en el aula. La dinámica del curriculum oculto. En H. Giroux. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós. (pp. 63-86).
- Peña Sandoval, C. (2011). Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. N º 1. 2º semestre.1-20.
- Perfiles de Competencias Directivas, Docentes y Profesionales de apoyo Programa Educación-Gestión Escolar. Fundación Chile. Recuperado de: www.gestionescolar.cl
- Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria*1. Edita: Consejería de Educación de Cantabria.
- Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la escuela* N º 26, 7-23.
- Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Colofón
- Perrone, G.; Propper, F. (2007). *Diccionario de Educación*. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones S. R. L. Recuperado de: <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=P%26P>.
- Ponce, M. E. (2005). *Los conceptos de justicia y derecho en Kant, Kelsen, Hart, Rawls, Habermas, Dworkin y Alexy*. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2029510>
- Popkewitz, Th. S. (1990). Ideología y formación social en la educación del profesorado. En Th. S. POPOKWEITZ (Ed) *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. Valencia: S. P. Universidad de Valencia, 6-34.
- Popkewitz, T. (2000). The denial of change in the process of change: Systems of ideas and the construction of national evaluations. *The Educational Researcher* 29/1, 17-30

- Poggi, M. (2005). Evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio. En Antología 1997- 2007. *Seminarios Internacionales "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. III 152-156
- Poplin, M., & Rivera, J. (2005). *Merging social justice and accountability: Educating qualified and effective teachers. Theory Into Practice*, 44(1), 27-37.
- Popper, K. (2006). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Traducción. Ediciones Paidós Ibérica. ISBN 978-84-493-1847-4.
- Popper, K. (1977). *La Lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Porter, P. (1995). *Women and Leadership in Education: The construction of gender in the Workplace*. Australian College of Education, ACT
- Prejudice. StudyMode.com. (2012). Recuperado de:
<http://www.studymode.com/essays/Prejudice-1257951.html>.
- Programa Bachelor of Education in Primary Education (2014-2015). Recuperado de
http://calendars.registrar.yorku.ca/2014-2015/faculty_rules/ED/gen_info.htm
- ProQuest (2013). Statistical Abstract of the United States 2013. Recuperado de:
http://cisupa.proquest.com/ws_display.asp?filter=Statistical%20Overview
- Pujol, A. (2007). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Valletta Ediciones.
- RAE. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. 22.ª edición. Madrid: Espasa Calpe. Edición electrónica para redes locales. Recuperado de:
<http://www.rae.es/publicaciones/obras-academicas/diccionarios-de-la-real-academia-espanola>
- Real Academia Española (RAE) (2014). *Diccionario de la lengua española*. Edición 23. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Raisky, C. y Caillot, M. (1996) *Au-delà des didactiques, le didactique. Dédabts autor de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Rawls, J. (2002). *Justicia como equidad. Materiales para una teoría de la justicia*. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A.)
- Rawls, J. (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Raynal, F.; Rieunier, A. (2010). *Pedagogía. Diccionario de conceptos clave. Aprendizaje. Formación. Psicología Cognitiva*. Madrid: Editorial Popular
- Reacción popular a la inmigración post guerra 1945- 1972. Recuperado de
<http://www.dfat.gov.au/aib/education.html>
- Reardon, Betty. (1997). Human Rights as Education for Peace. In: G.J. Andreopoulos and R.P. Claude (eds.) *Human Rights Education for the Twenty-First Century*. (255-261). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Reich, R. (2002). *Bridging liberalism and multiculturalism in American education*. Chicago: Chicago University Press.
- Reid, A. (1993). Controlling Australia's teachers: an agenda for the next decade. In A. Reid & B. Johnson (Eds.), *Critical Issues in Australian Education in the 1990s* (pp. 125-137). Adelaide: Painters Prints.
- Revisión de experiencias internacionales y nacionales en formación inicial docente, institucionalidad y desarrollo del área educación*. Recuperado de:
http://www.indexmundi.com/es/estados_unidos/poblacion_perfil.html
- Revista Educar 39, (2007: 11-34) *Profesión docente, equidad y exclusión social. Desafíos y respuestas*.
- Revista de Educación, 344. (2007.pp. 355-375)

- Revista PRELAC/ proyecto regional de educación para América latina Nº 3 diciembre (2006). *El currículo al debate*. UNESCO. Currículo y atención a la diversidad. Elena Martín. La interculturalidad en la educación básica. Sylvia Schemelkes.
- Review of Research in Education. What Counts as Evidence in Educational Settings? Rethinking equity, diversity, and Reform in the 21st Century. Volume 34, 2010. American educational Ressearch Association. Jordan Will In 21st;
- Ribotta, S. (2009). *John Rawls, Sobre (des)igualdad y justicia*. Madrid: Dykinson.
- Ricoeur, (1992) SSG, en Ladson-Billing. *Dictionary Grant* ().
- Roche, D. (1993). *The Human Right to Peace*. Toronto: Novalis.
- Roche, R. (1998). *Psicología y educación para la prosocialidad*, Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2002). *Actitudes hacia la diversidad cultural*. Universidad de Sevilla. Tesis doctoral inédita.
- Rodríguez Izquierdo (2008). Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL4.pdf>
- Roemer, J. (1995). *Un futuro para el socialismo*. Barcelona: Crítica.
- Roemer, J. (1996). *Theories of distributive justice*. Cambridge M.A. Harvard University Press.
- Roemer, J. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Revista Persona y Sociedad*, 17(1), pp. 113-128.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2012). Políticas educativas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 46-66. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-206
- Romero, J., Gómez, A.L., García, F.F. y Rozada, J.M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero y A. L. Gómez (Eds.). *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Ross, E. W. y Vinson K. D. (2012). La Educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen 2012 nº11. Diciembre 2012. Recuperado de: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss11/default.asp?articulo=838>
- Rousseau, J. J. (1887). *The discourses and Other Early Political writing*. In Gourevich, V. (1977). Cambridge UP.
- Ryan, A. (Ed.). (1993). *Justice*. New York: Oxford University Press.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sáenz del Castillo, J. (2009). Una época de cambios: revisión del concepto historiográfico “Crisis del Antiguo Régimen”. *Altar Mayor nº 128, 2009: 899-910*.
- Sales Ciges, A., Moliner García, O. y Sanchiz Ruiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 4 (2). Recuperado de: <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>
- Salili, F., Hoosain, R. (Edited) (2003). Teaching, learning and motivation in a multicultural context. A volume in *Research in multicultural education and international perspectives*. United States: IAP Information age Publishing.

- Salomon, R. P., Manoukian, R. K., y Clark, J. (2007). Preservice teachers as border crossers: Linking urban schools and communities through service learning. En R. P. Salomon y D.N. R. Sekayi (eds), *Urban teacher education and teaching: innovative practices for diversity an social justice* (pags. 67-87) Mahwa, N. J.: Erlbaum/Routledge.
- Sánchez Palominos, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. ISSN 0213-8646,2007 (Ejemplar dedicado a: Una mirada a la Escuela desde los medios de comunicación/coord. por José Luis Piñuel Raigada) 21(2/3). 149-182.
- Sánchez Ruiz, E. (2001). Globalization, cultural Industries and free trade: The Mexican audiovisual sector in the NAFTA age. En V. Mosco y D. Schiller (eds.) *Continental order? Integrating North America for cybercapitalism*. Lanham (E.U.): Rowman & Littlefield Publishers.
- Sanz Oro (coordinador) Franco, S.; González de la Higuera, J.; Tójar, A.; Chica, J.; Delgado Sánchez, J. (2002). *Programa de formación de tutores para la ESO*. Grupo de investigación "Orientación Educativa". Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Santos Guerra, M.A. (2003). Aprender a convivir en la escuela. *Colección Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Ediciones Akal.
- Sartori, G. (2000). *Partidos y sistemas de partidos*. Madrid: Alianza
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Grupo Santillana Editores S. A.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. Fillion, B. (1981). Writing for Results: A Sourcebook of Consequential Composing Activities. *Curriculum Series* (44). Ontario Institute for Studies in Education.
- Schemelkes, S. (2006). El currículo al debate. Proyecto regional de educación para América latina Nº 3. *Revista PRELAC*. UNESCO.
- Segovia J. (2011). *Asesoramiento y currículum intercultural: Marco teórico, modelos y líneas de investigación*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/18604>
- Segovia, J. (2012). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. *Tendencias pedagógicas nº 21, 2013*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación Universidad Autónoma de Madrid
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza [Ed. orig.: *Inequality reexamined*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992].
- Sen, A. (2002). *Desigualdad de género. La misoginia como problema de salud pública*. Recuperado de: <http://www.letraslibres.com/revista/convivio>.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. (Traducción de Hernando Valencia Villa) España: Taurus
- Senge, P. (2000). En Vecino, J.M. (2011). *Pilares de una gestión gerencial relevante*. Recuperado de: <http://www.degerencia.com/articulo/pilares-de-una-gestion-gerencial-relevante/imp>
- Sevillano, M. L. (2004). *Estrategias innovadoras para una enseñanza de calidad*. Madrid: Ed. Pearson.
- Serafini, F. (2001). Creating Space for Children's Literature Article first published online: 29 SEP 2011 DOI: 10.1598/RT.65.1.4. *The Reading Teacher*. Volume 65, Issue 1, pages 30-34, September 2011.
- Serafini, F. (2003). Possibilities and challenges: the National Board for Professional Teaching Standards. An article from: *Journal of Teacher Education*.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Schulman, L. (1986). Paradigms and research Programs in the study of teaching A contemporary Perspectives. En M. Wittrock Handbook of research on teaching. New York: Mac Millan.
- Shakman, K. (2009). Embracing the Tensions: A Qualitative Case Study of Learning to Teach in a Social Justice Teacher Education Program. Unpublished doctoral dissertation, Boston.
- Shriver, T. (2008). Una iniciativa que parte del corazón:promover la valía de los niños y niñascon discapacidades intelectuales. *Estado mundial de la infancia*. Edición especial, 100.
- Sierra Caballero, F. (2000). Comunicación educativa y economía política. Apuntes sobre políticas culturales e innovación tecnológica Ámbitos Nº 2 - Enero-junio 1999 (pp. 78-108). *Revista Latina de Comunicación Social*. Recuperado de:
<http://www.ull.es/publicaciones/latina/aa2000vfe/sierra.html>
- Siraj-Blatchford (1995). *The early years: Laying the Foundation of Racial Equality*. Stoke- on Trent. Trentham Books.
- Shriver, T. (2008). Una iniciativa que parte del corazón:promover la valía de los niños y niñascon discapacidades intelectuales. *Estado mundial de la infancia*. Edición especial, 100.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusión* U.K: Open University Press Series editors: Gary Thomas and Chritine O'Hanlon Inclusive Education.
- Sleeter, C., Grant, C. (2008). *Makink choices for multicultural education. Five approaches t Race, Class and gender*. Sixth edition. United States: Wiley John Wiley 6 sons, Inc.
- Sleeter, C. (2008). Preparing White teachers for diverse students. In M. Cochran-Smith, S.Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts* (3rd ed., pp. 559–582). New York: Routledge.
- Sleeter, C. (2009). Teacher education, neoliberalism, and social justice. In W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (Eds.), *The handbook of social justice in education*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Smylie, M. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T. R. Guskey & A. M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 92–113). New York: Teachers College Press.
- Smylie, M., Miller, Ch. y Westbrook, K. (2002). The work of teachers. In Thomas Good (Ed.) 21st Century Education: A Reference Handbook. Pp. 3-10. SAGE Publications, 2008,
- Söder, M. (1980). *School integration of the mentally retarded-analysis of concepts,research need*. In National Swedish Board of ducation.
- Stake, R.E. (1994) Case Study, en Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994) Handbook of Qualitative Research. Sage. London: 236-247.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Ediciones Narcea, S. A.
- Steele, J., (2010). Inviting teacher into the club. (16) (Intered, 18 chapter 3 (p.19)
- Stenhouse, L. Verma, G., Wild, R. and Nixon, J. (1982): *Teaching about race relations: problems and effects*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, Eisner, Tom, Yinger, Griffin, Clark y Peterson, Schön- en Pérez Gómez (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Revista Investigación en la escuela* Nº 26, 7-23.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10:115–127
- Stoll. L. (2006). The future of educational change: system thinkers in action: response to Michael Fullan. *Journal of Educational Change*, 7:123-127

- Stone, J. & Cooper, J. (2003). The effect of self-attribute relevance on how self-esteem moderates attitude change in dissonance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 508-515.
- Tabacnick, B.R. & Zeichner, K.M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.
- Tanase, M. y Wang, J. (2010). Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 1238-1248.
- Tapia, M. N. (2000), *La Solidaridad como Pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y Servicio Solidario. En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A.
- Tate, W. (2001). *Science education as a civil right: Urban schools and opportunity-to-learn considerations*.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, Ch. (1992). En Arnaiz, P., De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del Siglo XXI. *Education Reviu* nº22
- Tedesco, J.C. (2010). *Educación y justicia: el sentido de la educación*. Madrid: Fundación Santillana. XXV Semana Monográfica de la Educación.
- Teimil García, I. (2007). Perspectivas del constructivismo moral: posibilidad de un realismo moral en la ética del discurso. En A. Herrera Guevara; De animales y hombres: "*Studio Philosophical*" / (aut.), 2007, ISBN 978-84-9742-640-4, 513-533
- Tenti Fanfani, E (2005). *La condición docente: datos para el análisis comparado Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Tharpe y Gallimore, (1989). Rousing Schools to life. *American Educator* 13, 2:5-12
- The National Council of Teachers of English A Professional Association of Educators in English Studies, Literacy, and Language Arts. Recuperado de: <http://www.ncte.org/cee/positions/socialjustice>.
- The Routledge International Encyclopedia of Education (2008). Recuperado de: www.theroutledgeinternationalencyclopediaofeducation.com.
- Thomas, G.; Wlaker, D. y Webb, J. (1998). *The makin of the Inclusive School*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Touraine, A. (1999). Globalización, fragmentación y transformaciones culturales en el mundo actual, en Garretón, M. A. (comp.), *América Latina: Un Espacio Cultural en el Mundo Globalizado*. Debates y Perspectivas, Convenio Andrés Bello. Santafé de Bogotá.
- Tovías Wertheimer, S. (2002). Tesis doctoral: *Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Trannoy, A. (1997). Mini-symposium on the Shapley value. In The 1997 paper by Frédéric Chantreuil and Alain Trannoy, and in the 1999 paper by Anthony F. Shorrocks
- Tumin, M. (1965). The Functionalist Approach to Social Problems, in *Social Problems*. Vol. 12, Nº 4 (Spring, 1965: 379-388). Publicado por: University of California Press.
- Tuvilla, J. (1998), *Educación en Derechos Humanos: Hacia una Perspectiva Global*, Desclée de Brower, Bilbao.

- Undurraga, G., Astudillo, E. y Miranda, C. (2002). Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión. *Pensamiento Educativo*. Vol. 31, pp. 94-117.
- UNESCO (1966). *Declaración de los Principios de la Cooperación Cultural Internacional*. Recuperado de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13147&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1990). Acción mundial en pro de la educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000850/085017sb.pdf>
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión mundial de Cultura y desarrollo. Madrid, Unesco-SM. Fundación Santa María.
- UNESCO (2000). El Informe & Educación para Todos (EPT). Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/the-report-and-efa/>
- UNESCO (2004). *Changing teaching practices using curriculum differentiation to respond to Students diversity*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001365/136583e.pdf>
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos, Un asunto de Derechos Humanos*. Barcelona: Octaedro- OEI.
- UNICEF (2010). Revista Salud para todo el mundo. Cuaderno de actividades para Educación infantil. Recuperado de <http://www.enredate.org>.
- UNICEF. (2009). *Estado Mundial de la Infancia. Edición especial. Conmemoración de los 20 años de la Convención de los Derechos del Niño*. Nueva York: Unicef.
- Universidad Autónoma de Madrid. http://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242657065951/contenidoFinal/Facultad_de_Formacion_de_Profesorado_y_Educacion.htm
- Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: http://www.usc.es/es/centros/cc_educacion/titulacions.html?plan=14084&estudio=14085&codEstudio=13639&valor=9
- Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.uab.cat/ciencies-educacio/>
- Universidad de Valladolid en Segovia. Recuperado de: <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagradados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Educacion-Primaria-SG/>
- University of California, Los Angeles. <http://www.centerx.gseis.ucla.edu/>
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. *Serie Documentos N° 31, Diciembre* (PREAL).
- Van Parijs, P. (1993). *¿Qué es una sociedad justa?* Barcelona: Ariel.
- Vecino, J.M. (2011). *Pilares de una gestión gerencial relevante*. Recuperado de: <http://www.degerencia.com/articulo/pilares-de-una-gestion-gerencial-relevante/imp>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), pp.143-178.
- Vega Romero, R. (2001). Evaluación de políticas de salud en relación con justicia social. Recuperado de: <http://www.scholar.google.es/scholar?hi=es&q=evacuación+y+justicia+social&btnG=&lr=>
- Vial, j. (1982). Citado en Alcázar Cárdenas 2003

- Vianello M. y Caramazza E. (2002). *Género, espacio y poder. Para una crítica de las ciencias políticas*. (Traducción de Jacqueline Cruz) Serie feminismos nº 66. España: Ediciones Cátedra.
- Vigostky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Edit. Grijalbo.
- Vickers, M. (2007). Reversing the lens: Transforming teacher education through service-learning. En S. B. Gelmon y S. H. Billig (Eds.). *From passion to objectivity: International and cross-disciplinary perspectives on service-learning research*. Charlotte, NC: Information Age. Recuperado de: <http://www.servicelearning.org/library/resource/7275>
- Villar, R. (2005). Niveles de intervención en el desarrollo de base. Cuadernillo 1. Construir Juntos. Una propuesta para hacer desarrollo de base. Programa de Construcción de Capacidades. Institucionales. RedEAmérica.
- Villegas, A. M., Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Villegas, A.M. (2007). Dispositions in Teacher Education. A Look at social justice. *Journal of teacher education*. 58:370. Recuperado de: <http://api.ning.com/files/>
- Vonk, J. (1983). *Teaching Basic*. (1 edition). Holmes Beach: Open Library.
- Walsh, C. (1996). Education Reform and Social Change. *Multicultural voices, struggles, and visions*. Nueva Yersey: LEA.
- Wan, G. Editor (2008). *Explorations of Educational Purpose 2. The Education of Diverse Student Populations. A global Perspective*. USA: Springer.
- Warner, (1944). Recuperado de <http://www.monografias.Com/trabajos11/solidd/solidd.shtml#ORIG#ixzz2XcyGu4YN>
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163-185.
- Warnock, M. (1978). Informe sobre educación especial: Special Educations Needs. London: HMSO (report by the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People)
- Weale, A. (1978). *Equality and Social Policy*. Madrid: Amazon. ISBN-10: 0710087713. ISBN-13: 9780710087713. Publisher: Routledge.
- Weis, L. (1990). *Working class without work: High School Students in a De-industrializing Economy*. New York: Routledge.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (1998). Education for action: Preparing youth for participatory democracy. In W. Ayers, J. A. Hunt, & T. Quinn (Eds.), *Teaching for social justice* (pp. 1-19). New York: New Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 4(2), 237-269.
- Whitehead, K. (2007). Addressing Social Difference with Prospective Teachers Who Want "To Make a Difference". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*_Vol. 35, No. 4. DOI: 10.1080/13598660701268577. Adelaide: Routledge.
- Whipp, J. & Chubbuck (2009). Developing moral sensibility in an urban teacher preparation program. Paper presentation for Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 2009, San Diego, CA.
- Wiersma, W. (1986). *Research methods in education: an introduction*. 4 edición, ilustrada. ISBN: 205087477, 9780205087471. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Wijck, V. (1993). On equity and Utility. *Rationality and Society* (5)68-84.

- Will, J. (2010). What counts as evidence in educational settings? Rethinking equity, diversity, and Reform. In 21st Century. *Review of Research in Education*. Vol. 34. American Educational Research Association.
- Winter, R. (2000). *Trabajo en equipo*. España, Andalucía: Ediciones Díaz de santos.
- World Bank (2005). *Expanding opportunities and building competences for young people. A new agenda for secondary education*, Washington, DC. Resumen en: J.M. Moreno y E. Cuadra: La Educación Secundaria en el mundo, *Cuadernos de Pedagogía*, 347.
- World Education Encyclopedia (2003). Sistema Educativo de Suecia.
- Wrang, M. (1995). Atención a la diversidad del alumnado. Madrid: Narcea
- Yinger, R. J. (1982). *A Study of teacher planning*, en Doyle, W. y Good, T. L.(eds.). Focus on Teaching. Chicago: The University of Chicago Press.
- Young, I. M. (1990). *La justicia y la política de la diferencia*. Serie feminismos nº 66. España: Ediciones Cátedra.
- Young, I. M., (2002). *Inclusion and Democracy*. Nueva York: Oxford University Press.
- Young, I. M. (1995). *Polity and Group Difference: a Critique of the Ideal of Universal Citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Young, M. F. D. (1973). Curricula and the social organization of knowledge. In R. Brown (Ed.) *Knowledge, education, and cultural change* (pp. 339–362). London: Tavistock.
- York University. Recuperado de: www.yorku.ca/
- Zabalza, M.A. (1991). *Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico*. En A. Medina y M.L. Sevillano (coord.). El currículo Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- Zabalza, M.A. (1997). Diseño y desarrollo curricular. *Colección educación hoy: Estudios. Volumen 45 de Educación hoy: Estudios*. Santiago de Compostela: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M.A. (1999). *La atención escolar a la diversidad*. Congreso Internacional sobre nuevas orientaciones en la atención a la diversidad. Santiago de Compostela, 30 de abril- 1 de mayo de 1999.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.9 (3), Octubre-Diciembre 2011, 75-98 ISSN: 1887-4592 Recuperado de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/ferreres/capitol2article4.pdf>
- Zabalza Beraza, M, y Zabalza Cerdeirina, M. A. (2012) *Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones.
- Zajda, J., Majhanovich, S., Rust, V., Sabina, M. (2006). Education for social justice.(paperback). New York: Springer-Verlag Inc. ISBN 9781402047213
- Zajda, J. Editor. (2010). *Globalisation, Education and Social Justice. Globalization, Comparative Education and Policy Research*. Book Series. Vol. 12 (83-84). Australia: Springer.
- Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. In B. R. Tabachnick & K. M. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1-18). New York: Falmer Press.
- Zeichner, K. (1993). *Educating teachers for cultural diversity*. E. Lansing, MI: Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning.
- Zeichner, K. (1996). National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching, Teachers College, Columbia University. Research subcontract to conduct a case study of the teacher education program at Alverno College, Milwaukee, Wisconsin 15,000.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in U.S. teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.

- Zeichner, K. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490-515.
- Zeichner, K. (2006). Studying teacher education programs: enriching and enlarging the inquiry. In C. F. Conrad & R. C. Serlin (Eds.), *The SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 79-94).
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46.
- Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York: Routledge.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1), 89.
- Zembylas, M. (2007a). Mobilizing anger for social justice: The politicization of the emotions in education. *Teaching Education*, 18(1), 15-28. doi:10.1080/10476210601151516.
- Zembylas, M. (2007b). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355-367. doi:10.1016/j.tate.2006.12.002.
- Zembylas, M., Chubbuck, M. (2011). *Ignatian pedagogy and Critical Pedagogy in mutual Support of Social Justice in Education*. In AJCU Jesuit education and Social Justice: the pedagogy of educating the educators, American Jesuit Colleges and Universities.
- Zembylas, M., & Chubbuck, S. (2011). Emotions and social inequalities: Mobilizing emotions for social justice education (Pp.343-366). En P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Dordrecht, Netherlands: Springer
- Zipin , L.y Brennan, M. (2006). *Meeting literacy needs of pre-service cohorts: ethical dilemmas for socially just teacher educators*. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (3). pp. 333-351. ISSN 1359-866X

LINKOGRAFÍA UTILIZADA

www.refworks.com/refworks
<http://innovacionjuntoconlacreatividad.blogspot.com/2011/03/el-papel-del-educador-en-la-educacion.html>
<http://www.lapaginadelprofe.cl/sociologia/habermas/habersum.htm/03/01/2011,18:20>
<http://www.monografias.com/trabajos26/liderazgo-pedagogico/liderazgo-pedagogico.shtml>
www.nycteachingfellows.org
www.newteachercenter.org
www.useyourheadteach.gov.uk
www.teachingfellows.org
mass.tamu.edu
<http://www.monografias.com/trabajos13/elcontr/elcontr.shtml>
www.luchaanticorrupción.org
<http://revistasupuestos.uniandes.edu.co/?p=1495>
<http://www.yorku.ca/yorkweb/regobs/>
<http://centerx.gseis.ucla.edu/teacher-education>
<http://www.yorku.ca/yorkweb/regobs/>

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

PRIMERA PARTE

Tabla I.4.1. — Programa de formación del profesorado del Centro X de la Universidad pública de California en Los Ángeles	161
Tabla I.4.2. — Programa de formación del profesorado en la Universidad Pública de Monash.....	168
Tabla I.4.3. — Programa de Estudios Universidad Pública de York. Toronto	173
Tabla I.4.4. — Cursos electivos de la Universidad de York. Toronto	177
Tabla I.4.5. — Programa de la Universidad Federal de São Carlos. São Paulo	180
Tabla I.4.10. — Cuadro resumen de asignaturas impartidas por las universidades con programas de formación de profesorado para la justicia social	184
Tabla I.4.11. — Cuadro resumen de asignaturas por universidad	186

SEGUNDA PARTE

Tabla II.1.1. — Categorías y Subcategorías	251
Tabla II.1.2. — Características de los formadores de profesores entrevistados	253
Tabla II.1.3. — Distribución de la muestra según centro de estudios	255
Tabla II.1.4. — Distribución de la muestra según género	256
Tabla II.1.5. — Distribución de la muestra según rango de edad	256
Tabla II.1.6. — Alfa de Cronbach aplicada a la primera muestra piloto	263
Tabla II.1.7. — Alfa de Cronbach aplicada al segundo grupo piloto	264
Tabla II.1.8. — Alfa de Cronbach de resultados de la muestra de estudio	264
Tabla II.1.9. — Descripción de las categorías y subcategorías del cuestionario	265
Tabla II.1.10. — Guía de entrevista	268
Tabla II.1.11. — Categorías de estudio relacionadas con la entrevista a los profesores	269
Tabla II.2.1. — Planes de estudios de Grado en Educación Primaria 2014-2015. Número de créditos.....	278
Tabla II.2.2. — Colores que representan asignaturas que abordan temáticas de la justicia social.....	279
Tabla II.2.3. — Asignaturas optativas ofertadas	282
Tabla II.2.4. — Menciones para Grado de Magisterio de la UAB	284
Tabla II.2.5. — Plan de Estudios de menciones UAM	287
Tabla II.2.6. — Plan de Estudios de las menciones Universidad de Zaragoza	291
Tabla II.2.7. — Optatividad en el Centro de Magisterio La Inmaculada (UGRA)	294
Tabla II.2.8. — Menciones del Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrita a la Universidad de Granada.....	295
Tabla II.2.9. — Asignaturas optativas del Plan de estudios del Grado de Magisterio. Universidad de Valladolid. Sede Segovia.....	299
Tabla II.2.10. — Menciones del Plan de Estudios del Grado de Magisterio UVA. Segovia ...	299
Tabla II.2.11. — Menciones del grado de Magisterio de Educación Primaria USC	302
Tabla II.2. 12. — Menciones del grado de Magisterio de Educación Primaria USC.....	303

<i>Tabla II.2.13. — Síntesis de las asignaturas que contribuyen al desarrollo de la justicia social.....</i>	304
<i>Tabla II.2.14. — Asignaturas seleccionadas de los Grados de Magisterio en Educación Primaria la UAB, UAM, UNIZAR (Huesca), CMI (Granada), UVA (Segovia) y USC</i>	308
<i>Tabla II.2.15. —Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas de la UAB.....</i>	309
<i>Tabla II.2.16. —Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas de la UAM.....</i>	310
<i>Tabla II.2.17. — Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas de la UNIZAR (HUESCA).....</i>	311
<i>Tabla II.2.18. — Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas del CMI (Granada).....</i>	313
<i>Tabla II.2.19. — Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas de la UVA (Segovia).....</i>	314
<i>Tabla II.2.20. — Matriz de análisis de las guías de aprendizaje de las asignaturas seleccionadas de la USC.....</i>	316
<i>Tabla II.3.1 — Tabla de especificaciones para el análisis de las respuestas de la Entrevista.....</i>	323
<i>Tabla II.4.1. — Escala de grado de valor para las respuestas</i>	369
<i>Tabla II.4.2. — Categorías, subcategorías y descripción. Sección preguntas cerradas del cuestionario.....</i>	370
<i>Tabla II.4.3. — Tabla de especificaciones del Cuestionario de Opinión</i>	371
<i>Tabla II.4.4. — Afirmaciones de la subcategoría 1</i>	372
<i>Tabla II.4.5. — Respuestas a la afirmación 1</i>	372
<i>Tabla II.4.6. — Respuestas a la afirmación 2</i>	373
<i>Tabla II.4.7. — Respuestas a la afirmación 3</i>	373
<i>Tabla II.4.8. — Respuestas. Afirmación 4</i>	374
<i>Tabla II.4.9. — Respuestas. Afirmación 5</i>	374
<i>Tabla II.4.10. — Afirmaciones de la subcategoría 1.2</i>	375
<i>Tabla II.4.11. — Respuestas a la afirmación 6</i>	376
<i>Tabla II.4.12. — Respuestas. Afirmación 7</i>	376
<i>Tabla II.4.13. — Respuestas a la afirmación 8</i>	377
<i>Tabla II.4.14. — Respuestas a la afirmación 9</i>	377
<i>Tabla II.4.15. — Respuestas a la afirmación 10</i>	378
<i>Tabla II.4.16. — Afirmaciones de la subcategoría 2.1</i>	380
<i>Tabla II.4.17. — Respuestas a la afirmación 11*</i>	380
<i>Tabla II.4.18. — Respuestas a la afirmación 14*</i>	381
<i>Tabla II.4.19. — Respuestas a la afirmación 15</i>	381
<i>Tabla II.4.20. — Respuestas a la afirmación 17</i>	382
<i>Tabla II.4.21. — Respuestas a la afirmación 24</i>	383
<i>Tabla II.4.22. — Afirmaciones de la cuarta subcategoría</i>	384
<i>Tabla II.4.23. — Respuestas a la afirmación 12</i>	384
<i>Tabla II.4.24. — Respuestas a la afirmación 16*</i>	385
<i>Tabla II.4.25. — Respuestas a la afirmación 18</i>	385
<i>Tabla II.4.26. — Respuestas a la afirmación 20</i>	386

<i>Tabla II.4.27. — Respuestas a la afirmación 37*</i>	387
<i>Tabla II.4.28. — tabla de afirmaciones subcategoría 3.1</i>	388
<i>Tabla II.4.29. — Respuestas a la afirmación 21</i>	389
<i>Tabla II.4.30. — Respuestas a la afirmación 28</i>	389
<i>Tabla II.4.31. — Respuestas a la afirmación 29</i>	390
<i>Tabla II.4.32. — Respuestas a la afirmación 35</i>	391
<i>Tabla II.4.33. — Respuestas a la afirmación 39</i>	391
<i>Tabla II.4.34. — Afirmaciones de la subcategoría 3.2</i>	392
<i>Tabla II.4.35. — Respuestas a la afirmación 25</i>	393
<i>Tabla II.4.36. — Respuestas a la afirmación 27</i>	393
<i>Tabla II.4.37. — Respuestas a la afirmación 30</i>	394
<i>Tabla II.4.38. — Respuestas a la afirmación 32</i>	395
<i>Tabla II.4.39. — Respuestas a la afirmación 34</i>	396
<i>Tabla II.4.40. — Afirmaciones de la subcategoría 4.1</i>	398
<i>Tabla II.4.41. — Respuestas a la afirmación 13</i>	398
<i>Tabla II.4.42. — Respuestas a la afirmación 22</i>	399
<i>Tabla II.4.43. — Respuestas a la afirmación 36</i>	399
<i>Tabla II.4.44. — Respuestas a la afirmación 38</i>	400
<i>Tabla II.4.45. — Respuestas a la afirmación 40</i>	401
<i>Tabla II.4.46. — Afirmaciones de la subcategoría 8</i>	402
<i>Tabla II.4.47. — Respuestas a la afirmación 19</i>	402
<i>Tabla II.4.48. — Respuestas a la afirmación 23</i>	403
<i>Tabla II.4.49. — Respuestas a la afirmación 26</i>	403
<i>Tabla II.4.50. — Respuestas a la afirmación 31</i>	404
<i>Tabla II.4.51. — Respuestas a la afirmación 33</i>	405
<i>Tabla II.4.52. — Respuestas de los estudiantes a las preguntas abiertas por universidades*</i>	406
<i>Tabla II.4.53. — Sugerencias por casa de estudio</i>	414
<i>Tabla II.5.1. — Comparación del promedio de asignaturas para la justicia social entre universidades españolas y extranjeras</i>	423

ÍNDICE DE FIGURAS

PRIMERA PARTE

<i>Figura I.1.1. — Filósofos pensadores de la justicia social de los siglos XVII y XIX</i>	21
<i>Figura I.1.2. — Teóricos de la justicia social siglo XX y XXI</i>	36
<i>Figura I.4.1. — Plan de Estudios del Máster en el Centro X. Universidad Pública de California en Los Ángeles</i>	165
<i>Figura I.4.2. — Plan de Estudios de Formación Inicial de Magisterio de la Universidad Pública de Monash. Australia</i>	171
<i>Figura I.4.3. — Plan de Estudios de la Universidad Pública de York. Toronto</i>	176
<i>Figura I.4.4. — Plan de Estudios de Formación Inicial de Magisterio de la Universidad Federal de São Carlos. São Paulo. Brasil</i>	183

SEGUNDA PARTE

<i>Figura II.2.1. — Plan general de estudios de Grado de Magisterio de la Universidad Autónoma de Barcelona</i>	<i>281</i>
<i>Figura II.2.2. — Plan General de Estudios de Grado de Magisterio de la Universidad Autónoma Madrid (UAM)</i>	<i>286</i>
<i>Figura II.2.3. — Plan de estudios del Grado de Magisterio de la Universidad de Zaragoza.....</i>	<i>290</i>
<i>Figura II.2.4. — Plan de estudios del Grado de Magisterio del Centro La Inmaculada en Granada.....</i>	<i>293</i>
<i>Figura II.2.5. —Plan de estudios del Grado de Magisterio de la Universidad de Valladolid-Segovia.....</i>	<i>297</i>
<i>Figura II.2.6. —Plan de Estudios del Grado de magisterio de la Universidad de Santiago de Compostela.....</i>	<i>301</i>
<i>Figura II.3.1. — Categoría 1. Subcategoría 1.1. Meta del plan de FDI</i>	<i>324</i>
<i>Figura II.3.2. — Categoría 1. Subcategoría1.2. Concepción curricular</i>	<i>328</i>
<i>Figura II.3.3. — Categoría 1. Subcategoría 1.3. Mecanismos de selección de estudiantes.....</i>	<i>330</i>
<i>Figura II.3.4. — Categoría 2. Subcategoría 2.1. Valores</i>	<i>333</i>
<i>Figura II.3.5. — Categoría 2. Subcategoría 2.2.: Habilidades</i>	<i>334</i>
<i>Figura II.3.6. — Categoría 2. Subcategoría 2.3. Competencias</i>	<i>335</i>
<i>Figura II.3.7. — Categoría 2. Subcategoría 2.4. Conocimientos</i>	<i>336</i>
<i>Figura II.3.8. — Categoría 2. Subcategoría 2.5. Vocación</i>	<i>337</i>
<i>Figura II.3.9. — Categoría 2. Subcategoría 2.6. Otras razones (postdeteminadas) para estudiar magisterio.....</i>	<i>339</i>
<i>Figura II.3.10. — Categoría 2. Subcategoría 2.7. Agente de cambio social</i>	<i>340</i>
<i>Figura II.3.11.—Categoría 3. Subcategoría 3.1. Conciencia sobre la justicia social</i>	<i>343</i>
<i>Figura II.3.12. — Categoría 3. Subcategoría 3.2. Aprendizaje de metodologías</i>	<i>344</i>
<i>Figura II.3.13. — Categoría 3. Subcategoría 3.3.: Prácticas pedagógicas que favorecen la justicia social</i>	<i>347</i>
<i>Figura II.3.14. — Categoría 3. Subcategoría 3.4. Reflexión desde su propia práctica en el aula.....</i>	<i>348</i>
<i>Figura II.3.15. — Categoría 4. Subcategoría 4.1. Selección de los centros de prácticum</i>	<i>349</i>
<i>Figura II.3.16. — Categoría 4. Subcategoría 4.2.: Perfil de los centros de Prácticum</i>	<i>351</i>
<i>Figura II.3.17. — Categoría 4. Subcategoría 4.3. Perfil del profesor colaborador</i>	<i>353</i>
<i>Figura II.3.18. — Categoría 4. Subcategoría 4.4. Perfil del profesor colaborador. Otras respuestas</i>	<i>355</i>
<i>Figura II.3.19. — Categoría 5. Subcategoría 5.1.: Ventajas: aspectos destacables</i>	<i>356</i>
<i>Figura II.3.20. — Categoría 5. Subcategoría 5.2. Ventajas: relaciones interpersonales</i>	<i>357</i>
<i>Figura II.3.21. — Categoría 5. Subcategoría 5.3. Sello de identidad de la Facultad</i>	<i>358</i>
<i>Figura II.3.22. — Categoría 6. Subcategoría 6.1. Desafíos a nivel de estudiantes</i>	<i>359</i>
<i>Figura II.3.23. — Categoría 6. Subcategoría 6.2. Desafíos a nivel de profesores</i>	<i>360</i>
<i>Figura II.3.24. — Categoría 6. Subcategoría 6.3. Desafíos en relación al plan de estudios.....</i>	<i>361</i>
<i>Figura II.3.25. — Categoría 6. Subcategoría 6.4.: Desafíos a nivel del Prácticum</i>	<i>362</i>
<i>Figura II.3.26. — Categoría 6. Subcategoría 6.5.: Desafíos a nivel del proceso formativo ...</i>	<i>363</i>
ACRÓNIMOS	

AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua
ATAR	Australian Tertiary Admission Rank
Bed	Bachelor of Education degree
BOA	Boletín Oficial de Aragón
BOE	Boletín Oficial del Estado
CBEST	California Basic Educational Skills Test
CMI	Centro de Magisterio La Inmaculada
CORE	Oficina Católica de Educación Religiosa
CSET	Materias para Maestros de California
DESECO	Definición y Selección de Competencias
ECT	European Credit Transfer and Accumulation System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EEUU	Estados Unidos
EPT	Educación Para Todos
EURYDICE	Red Europea de Información sobre Educación
FDI	Formación Docente Inicial
FEAPS	Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo
GICE	Grupo de Investigación Cambio educativo para la justicia social
INCRA/SP	Instituto Nacional de Colonizao e Reforma Agrária/Sao Paulo
MERCOSUR :	Mercado Común del Sur
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NAFTA	Tratado de Libre Comercio de América del Norte
NCATE	National Council for Accreditation of Teacher Education
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OCT	Colegio de Profesores de Ontario
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Develpoment
ONU	Organización de Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OSSD	Ontario Secondary School Diploma
PIB	Producto Interno Bruto
RAE	Real Academia Española
SETU	Student Evaluation of Teaching Units

TAC	Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento
TEP	Teacher Education Program
TIC	Tecnologías de la Informática y Comunicación
UAB	Universidad Autónoma de Barcelona
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UCLA	Universidad de California en Los Ángeles
UE	Unión Europea
UFScar	Universidad Federal São Carlos
UGRA	Universidad de Granada
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

ÍNDICE DE ANEXOS

Primera Parte

Anexo Nº 1: Entrevista a Linda Darling- Hammond	475
Anexo Nº 2: Cursos de Estudios del Centro X. UCLA (versión inglés)	477
Anexo Nº 3: Descripción de los cursos Centro X. UCLA (versión inglés)	478
Anexo Nº 4: Plan de Estudios Universidad de Monash (versión inglés)	481
Anexo Nº 5: Programa de estudios Universidad de York (versión inglés)	482
Anexo Nº 6: Pedagogía de la Tierra. Universidad de São Carlos (versión portugués)	483
Anexo Nº 7: Plan de estudios de la Pedagogía de la Tierra (versión portugués)	484

Segunda Parte

Anexo Nº 8: Guías de aprendizajes seleccionadas y adaptadas	486
Anexo Nº 9: Tabla de frecuencia estadísticas de las preguntas del cuestionario	506
Anexo Nº10: Tabla de frecuencia estadísticas de las preguntas del cuestionario	507
Anexo Nº11: Cuestionario de opinión de los estudiantes	508
Anexo Nº 12: Cuestionario de Opinión de los Estudiantes	512
Anexo Nº14: Hoja de respuestas	517
Anexo Nº15: Entrevista semi-estructurada para profesores de magisterio	519
Anexo Nº16: Resumen del Nº de entrevistas	523

ANEXO N° 1: ENTREVISTA A LINDA DARLING- HAMMOND

*El antiguo modelo de enseñanza ya no es válido
en una sociedad basada en el conocimiento
Linda Darling-Hammond (2013)*

ENTREVISTADOR: EDUARD PUNSET
Linda, me han dicho, y corrígeme si me equivoco, que al principio, bueno, en 1900, cuando se diseñó el sistema educativo actual, sólo un 5% de los empleos requerían un conocimiento especializado. ¡Pero ahora, como dices en tu maravilloso libro, es aproximadamente un 70%! Estamos ante uno de los grandes cambios del sector educativo, ¿no? Y el otro es que, bueno, la sociedad es más compleja y, por lo tanto, también las aulas son más complejas. Pero a mí me parece que tu gran contribución es afirmar que tenemos que cambiar la formación de los profesores. No sé si a los profesores les va a gustar mucho esto, ¿cómo podríamos hacerlo?
ENTREVISTADA: LINDA DARLING-HAMMOND
Bueno, según mi experiencia, a los profesores les parece muy bien porque lo que les atrae de la profesión es hacer un buen trabajo con los chicos. Está claro que la gente no decide dedicarse a la docencia para ganar mucho dinero, si buscaran eso se dedicarían a otra cosa, lo que buscan es la satisfacción de poder ayudar. En la mayoría de los países, las aulas actuales son muy diversas. Tienes que trabajar con chicos que vienen de distintos entornos culturales. Existen ciertas estrategias que el profesor puede utilizar para ser más eficaz a la hora de comprender qué saben los alumnos, quiénes son y cómo pueden atraerlos hacia el curriculum escolar y qué pueden hacer para llevar dicho currículum hacia el niño. Cuando esto ocurre, los profesores se sienten más satisfechos por haber tenido éxito con sus alumnos.
ENTREVISTADOR: EDUARD PUNSET
Entonces, ¿confirmarías esa impresión que se desprende de tu trabajo según la cual la gran reforma pendiente es cambiar la formación de los docentes? ¿Cómo les motiváis para que miren al niño con otros ojos? ¿Les decís que se olviden de los contenidos y que piensen en la gente?, ¿En líneas generales, qué hacéis?
ENTREVISTADA: LINDA DARLING-HAMMOND
Sí, ésa es la gran dialéctica de la docencia, por un lado, la materia, es decir, el contenido, y, por otro lado, los estudiantes o los niños, y es como una doble hélice porque ambos tienen que estar constantemente entrelazados. Primero, debes disponer de estrategias basadas en el contenido: debes comprender cuáles son los grandes equívocos que los niños pueden traer consigo con relación a una materia determinada, dónde es probable que se sientan confusos y así ofrecerles experiencias que les ayuden a entender cómo se descubren ciertos conceptos matemáticos o en qué consisten los fenómenos científicos. Está claro que si te limitas a impartir conocimientos no conseguirás nada. Tienes que aprender a observar a los niños con mucha atención, fijarte en cómo piensan, entrevistarlos, hablar con ellos sobre su manera de razonar.
ENTREVISTADOR: EDUARD PUNSET
Dices que los buenos profesores no analizan el contenido y se lo imponen al niño sino que analizan al niño y lo atraen hacia el contenido para así ayudarlo a entenderlo. ¿Cómo lo consigues?
ENTREVISTADA: LINDA DARLING-HAMMOND
Bueno, tienes que decidir hasta dónde quieres llegar con el currículum y con el contenido. No tienes que imponérselo al niño... Si el niño está aquí (hace un gesto) y quieres que aprenda este concepto que está allí (hace otro gesto), no puedes limitarte a enseñárselo. Es como si tuvieras un nadador...

Si el nadador se está hundiendo tienes que agarrarlo y sacarlo a la superficie, no puedes empezar a dar vueltas alrededor de él en un bote... De modo que tienes que averiguar en qué fase de la comprensión está el niño y a continuación crear la estructura, la escalera que te lleve a hacerle entender lo que necesitas que entienda. Tú, como profesor, no siempre puedes tener un trato individualizado con cada alumno. Tienes que entender dónde está el grupo y organizar la formación en torno a ese grupo, pero sí puedes diseñar actividades especiales con algunos chicos: a veces, puedes hacer que trabajen en parejas, con un compañero que tenga más conocimientos que ellos y les ayude a entender cómo funcionan algunas cosas; otras veces, puedes guiar al niño tú mismo durante un rato; en otros casos, puedes darles materiales que les ayuden a aprender.

ENTREVISTADOR: EDUARD PUNSET

Hay algunos estudios que afirman que los profesores, a veces, tienen más problemas para conectar con determinados grupos étnicos.

ENTREVISTADA: LINDA DARLING-HAMMOND

Todo el mundo crece en su propio contexto cultural, sea cual sea, y dicho contexto es lo que entienden. Así que todos los profesores, sobre todo en las aulas con mucha diversidad, tienen que saber algo acerca de las formas de expresión de los distintos contextos culturales de los que proceden sus alumnos. Por otra parte, también tienen que tener lo que yo llamo una “doble pedagogía”, es decir, que mi trabajo como profesor no sólo consiste en hablar sino que también debo escucharte y escuchar lo que tú puedes aportarme y darte la oportunidad de compartirlo con el resto de la clase escribiendo un diario, haciendo entrevistas o pidiendo a los alumnos que elaboren presentaciones y proyectos para el resto de la clase. De esta manera, sé mucho más sobre ti, sobre quién eres. Tengo que ser capaz de no alterar a las personas porque como profesor necesito poder verte por lo que eres, por lo que puedes aportar, tengo que buscar y encontrar los aspectos comunes así como los puntos fuertes y las singularidades. Y es algo que se puede enseñar, los profesores pueden aprender a hacerlo.

ENTREVISTADOR: EDUARD PUNSET

Linda, para acabar nuestra reflexión sobre la profesión del docente: los padres tienen que conocer la importancia de la enseñanza, los estudiantes tienen que aprender algo también, pero aquellos que más tienen que aprender son los profesores. En realidad, éste es tu mensaje...

ENTREVISTADA: LINDA DARLING-HAMMOND

Es una llamada profesional, un tanto confusa, una confianza secreta en que los profesores deben aunar todos los conocimientos y comprensión posibles, no sólo con respecto al contenido y a los estudiantes sino también con relación a las comunidades donde trabajan, con relación a las familias para que éstas participen también en el proceso. El que no asuma ambos compromisos, el de ampliar sus conocimientos y el de volcarse en la docencia, debería dedicarse a otra cosa.

ANEXO N° 2: CURSOS DE ESTUDIOS DEL CENTRO X. UCLA (VERSIÓN INGLÉS)



Course of Study of Center X. UCLA

Students in the Teacher Education Programs engage in a variety of challenging courses.

300 Courses	400 Courses	500
Introduction to Information and Presentation Tools	Teaching: Principles and Problems	Preparation for Master's Comprehensive Examinations or Doctoral Qualifying Examinations
Principles and Methods for Teaching Reading	Teaching in Urban Schools	
Integrated Methods for Elementary Teachers	Social Foundations and Cultural Diversity in American Education	
Integrated Mathematical Methods for Elementary Teachers	Psychological Foundations of Education	
Secondary Content and Literacy Methods	Language Structure, Acquisition, and Development	
Observation and Participation	Language and Culture	
Student Teaching Preparation	Methodology for Primary Language Instruction	
Student Teaching	Culture of Emphasis	
Classroom Residency and Teaching	Principles of Curriculum	
Novice Seminar	Principles of Teaching Exceptional Individuals	
	Knowledge and Inquiry in the Classroom	
	Instructional Decision-Making	
	Curricular Decision-Making	
	Directed Field Experience	

ANEXO Nº 3: DESCRIPCIÓN DE LOS CURSOS CENTRO X. UCLA (VERSIÓN INGLÉS)**COURSES DESCRIPTION****ED 301: Introduction to Information and Presentation Tools** (2 Units, S/U grading)

Sequence of laboratory sessions providing pre-service teachers with an introduction to the education technology infrastructure and classroom presentation tools. Introduction to resources and services, email functions and the internet. Presentation software and multimedia elements will be introduced and explored.

ED 315A/B: Principles and Methods for Teaching Reading (Multiple Subject)(3 Units, S/U grading)**ED 318A/B/C: Integrated Methods for Elementary Teachers** (4 Units, S / U grading)

Examination and development of instructional programs and the analyses and practices of instructional methods for teaching K-6 content. Emphasis is placed on an interdisciplinary approach that integrates content areas and infuses literacy, technology and strategies for second language learners. These methods courses are aligned with the CA state frameworks and the CA content standards for grades K-12, including the English Language Development Standards, all of which address the needs and interests of diverse students.

ED 319: Integrated Mathematical Methods for Elementary Teachers (3 Units, S/U grading)

Lecture, three hours. Mathematics Methods course focusing on details of children's mathematics thinking and then uses that information as a way to ground learning about the teaching of mathematics.

ED 320A/B/C: Secondary Content and Literacy Methods (3 Units, S / U grading)

Examination and development of instructional programs and the analyses and practices of instructional methods for teaching content in grades 7-12. Emphasis is placed on an interdisciplinary approach that integrates content areas and infuses literacy, technology and strategies for second language learners. These methods courses are aligned with the CA state frameworks and the CA content standards for grades K-12, including the English Language Development Standards, all of which address the needs and interests of diverse students.

ED 330A: Observation and Participation (3 Units, S / U grading)

Students will have an opportunity to observe and participate in designated urban school sites with low-income, racially, culturally, and linguistically diverse student populations. Throughout the observation and participation period, students will analyze effective strategies for achieving learning for all students, including constructivist instruction, socio-cultural approaches, and appropriate use of educational technology. A key component of this phase is the students' active engagement in reflection on issues in the schools they are observing.

ED 330B: Student Teaching Preparation (4 –8 Units, S/U grading)**ED 330C: Student Teaching** (4 – 8 Units, S / U grading)

Students will be assigned to student teach in designated school sites with racially, culturally, and linguistically diverse student populations. Throughout the student teaching period, students as novice teachers will plan, implement, and assess daily lessons and units as well as actively engage in reflecting on issues specific to school–community relations. Increased daily responsibilities in ED 330C.

ED 330 D: Classroom Residency and Teaching (4 Units, S/U grading)

Site-based fieldwork, 40 hours. Students are employed by local school districts to teach as residents in designated school sites with racially, culturally, and linguistically diverse student populations. Students also work in collaborative teams through Teacher Education Program to initiate a change project in their local school and/or complete a case study on the project.

ED 360A/B: Novice Seminar (3 Units, S / U grading)

Analysis of basic principles and concepts of planning, conducting, and evaluating units of curriculum and instruction. Emphasis on study and utilization of constructivist strategies and their application in elementary and secondary schools. Examinations of different methods of computer literacy and teaching subject matter. Students may conduct ethnographic inquiry of the local community of their designated partnership district.

ED 403: Teaching: Principles and Problems (4 Units, Letter grade)

Prerequisite: consent of instructor. Current knowledge concerning good teaching and theoretical/conceptual, empirical, and/or ideological bases for these assertions. Alternative models of classroom teaching, their assumptions, and evidence of worth. Current policy issues and problems in generating and sustaining effective teaching.

ED 405 A/B/C: Teaching in Urban Schools (3 Units, Letter grade)

A: Cultural Identity; B: Diverse Perspectives; C: Community Action Participatory course series which explores issues of identity development, positionality and development as a teacher for urban school populations; issues and socio-cultural realities of diverse student populations; and examines urban school communities, their identities and ways of understanding and interacting.

ED 406: Social Foundations and Cultural Diversity in American Education (3 Units, Letter grade)

An intensive consideration of American society, particularly its racial and cultural diversity. Topics include historical development of American society, manifestation of cultures and ways to learn about students' cultures. Examination of issues of racism, ethnic and gender differences, perspectives of cultural diversity, and impact on educational and classroom instruction.

ED 407: Psychological Foundations of Education (3 units, Letter grade)

Analysis of learning processes in school situations. Processes of human motivation, affective, cognitive, social, and personal development of children and adolescents, evaluation of learning, individual differences, and implications of relevant theory and research.

ED 409: Language Structure, Acquisition, and Development (3 Units, Letter grade)

Theoretical foundations of language structure and first and second language acquisition, with focus on major themes of current research that provide a framework for schooling of English Language Learners. Rationale for bilingual/English Language acquisition and development programs. Historical and current theories and models of language.

NOTE: The 413 series of courses is required for the BCLAD Spanish Emphasis credential

ED 413A: Language and Culture (2 Units, Letter grade)

This course focuses on the language of emphasis for a bilingual teacher. Students will practice the listening, reading, speaking and writing competencies required for bilingual classrooms. At the end of the course, an assessment will be made to determine the BCLAD candidate's proficiency.

ED 413B: Methodology for Primary Language Instruction (3 Units, Letter grade)

This course will consider models for developing the cultural and language skills of home speakers of the language of emphasis; practice in the use of activities to develop student ability to use language for real-world and academic purposes in culturally appropriate ways, and the use of approaches to develop and assess the quantity and quality of learner language. It will also consider models for teaching academic content in the primary language for delivering the core curriculum to bilingual and limited-English proficient students as well as methods for assessing content knowledge and related skills.

ED 413C: Culture of Emphasis (3 Units, Letter grade)

This course is culture-specific. It discusses the commonalities of the culture of emphasis in its home country or countries; major historical periods and events; values and belief systems and expectations; communications systems; demographics, roles, and status; family structures, function, and socialization; humanities and the arts; experiences of the people of the culture of emphasis in the United States and California; major historical periods and events; historical and contemporary demography; migration and immigration; contributions; relationship between the culture of emphasis and the dominant culture; relationships among different groups within the culture of emphasis and the dominant culture; and relationships among different groups within the culture of emphasis.

ED 420A: Principles of Curriculum (4 Units, Letter Grading)

Critical examination of basic concepts underlying determination of objectives, selection and organization of learning experiences, and evaluation process.

ED 425: Principles of Teaching Exceptional Individuals (2 Units, Letter grade)

Examines approaches for teaching exceptional individuals in special and regular education programs. Principles and assumptions underlying alternative approaches are examined. Emphasis is placed on individualizing curriculum and classroom management.

ED 481: Knowledge and Inquiry in the Classroom (4 Units, Letter grade)

This course focuses on the logical features of instruction and their application to inquiry techniques in teaching and learning. It deals with various conceptions of truth, belief, and fact and opinion, and their application to classroom learning situations.

ED 490A: Instructional Decision-Making (4 Units, Letter grade)

This course focuses on the analysis of instructional models relevant to public school education, especially effective and equitable education for racially, culturally, and linguistically diverse students. Assumptions, procedures, and constraints of a range of strategies are considered in terms of learner, content, and socio-cultural context.

ED 491: Curricular Decision-Making (4 Units, Letter grade)

This course focuses on analysis of the influence and tensions of psychological, societal, cultural, and instructional factors in curricular decisions. It provides examination of a range of approaches for the practical problems that classroom teachers face in making curricular decisions.

ED 498 A/B/C: Directed Field Experience (8 Units, S/U or Letter grade)

Clinic to be arranged. Field experiences designed to increase understanding of student fields of study.

ED 597: (4-12 units, S/U grading)

Preparation for Master's Comprehensive Examinations or Doctoral Qualifying Examinations Tutorial, to be arranged. Individual study for master's comprehensive examinations or for Ph.D. or Ed.D. qualifying examinations. May be repeated for credit.

Anexo Nº 4: Plan de Estudios Universidad de Monash (Versión en Inglés)

Bachelor of Education (Honours) in Primary Education

Education studies

Teaching and learning theories for primary school children, and how to critically reflect on contemporary education issues and child development.

Curriculum studies

The focus is on the primary curriculum, including English and literacies, mathematics, arts education, humanities and social education, science, physical and health education, and studies of the environment and sustainability. It develops understanding of effective teaching and learning strategies.

Discipline studies

Content knowledge in specific areas of learning. Discipline sequences include:

- Leadership in literacy/numeracy
- Languages other than English (LOTE)

The following LOTE languages are available: Chinese, French, German, Indonesian, Italian, Japanese, Modern Greek, Spanish.

If you choose to undertake a double degree course, the discipline studies requirement of the Bachelor of Education (Honours) is completed in the partner degree course.

Professional studies

Leadership and research units, and 80 days of professional experience in primary schools.



Philip Crowder

"I completed a TAFE certificate before applying to study primary education at Monash University."

Teacher

Primary school teacher

Age of child you can teach

5 – 12 years

Teaching settings

Primary school

Double degree

You can also choose to study the primary education specialisation as a double degree course with the Bachelor of Arts, Bachelor of Science or Bachelor of Visual Arts. Double degree courses are studied at the Clayton campus.

Structure

Early specialisation

Duration

4 years full time*

Campus

Peninsula Clayton

2014 ATAR

76.10

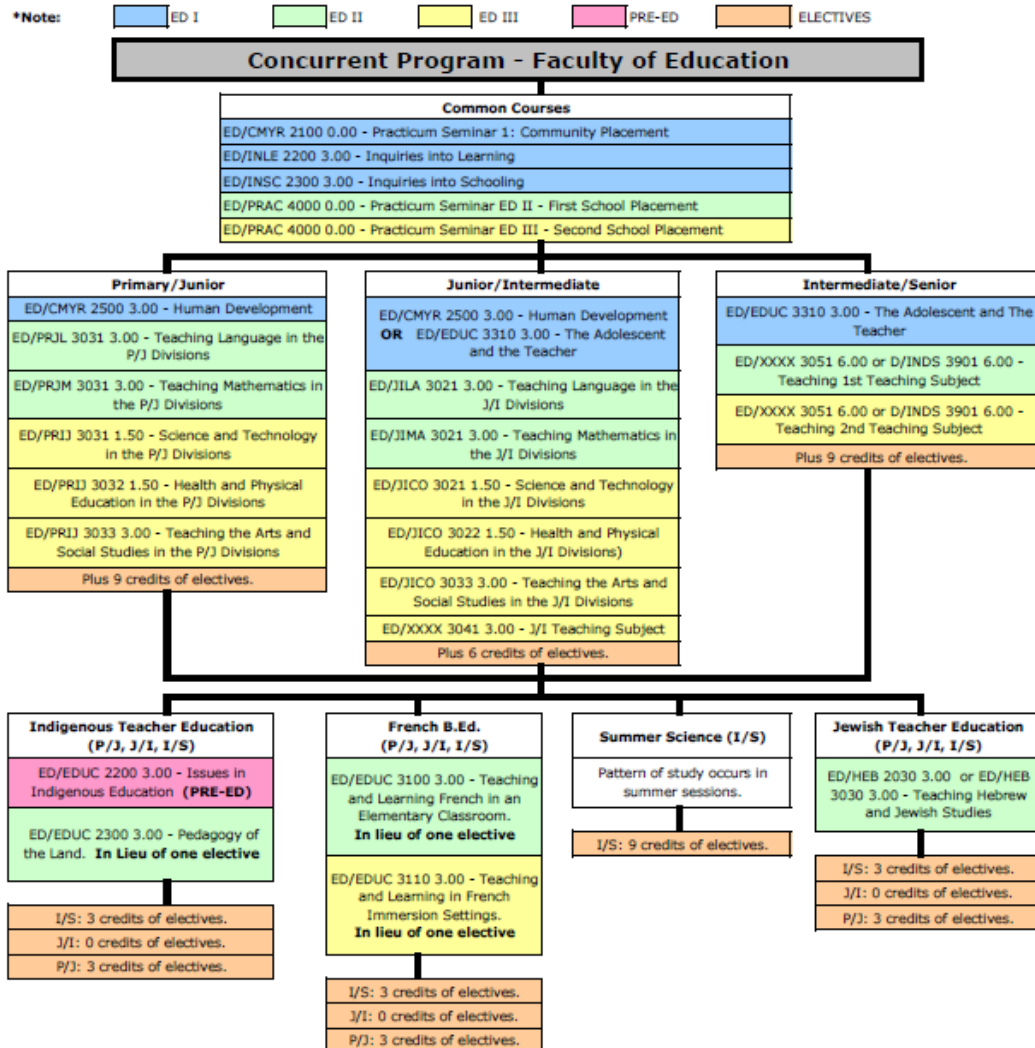
» Find out more

monash.edu/education/future-students/

CRICOS 082380G

Semester	Units				Overload	Professional experience
Year 1						
Semester 1	Learning and educational inquiry 1	Education elective	Information and communication technologies across the curriculum	Discipline/stream unit 1		Primary professional experience 1A 5 days
Semester 2	Learning and educational inquiry 2	Education elective	Learners with special needs in the primary classroom	Discipline/stream unit 2		Primary professional experience 1B 5 days
Year 2						
Semester 1	Child and adolescent development	English and literacies 1	Health, wellbeing and social learning in primary contexts	Discipline/stream unit 3	Education priorities	Primary professional experience 2A 5 days
Semester 2	Indigenous perspectives on teaching and learning	Mathematics and numeracy 1	Active citizenship and community connections: Local and global	Discipline/stream unit 4		Primary professional experience 2B 5 days
Year 3						
Semester 1	Education policy and practice	Mathematics and numeracy 2	Advanced pedagogy in the primary years A	Discipline/stream unit 5		Primary professional experience 3A 10 days
Semester 2	Inclusive education: Teaching diverse learners	Arts education in the primary years	Advanced pedagogy in the primary years B	Discipline/stream unit 6	Professional studies	Primary professional experience 3B 10 days
Year 4						
Semester 1	Curriculum, assessment and evaluation	Humanities and social education in the primary years	Health and physical education for wellbeing in the primary curriculum	Researching innovative practices in childhood education*		Primary professional experience 4A 20 days
Semester 2	English and literacies 2	Science and technology in the primary years	Cross-curriculum priorities: Environment and sustainability	Research project in education *		Primary professional experience 4B 20 days

anexo Nº 5: Programa de Estudios de la Universidad de York



The Part-time Consecutive Program follows the Concurrent Curriculum. This program is for students who have already completed a degree.

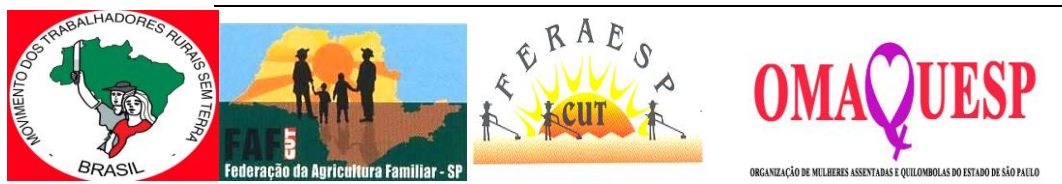
Elective Courses	
ED/EDUC 2200 3.00 Issues in Indigenous Education	ED/EDUC 3720 3.00 Critical Thinking
ED/EDUC 2400 3.00 Education as Communication	ED/EDUC 3730 3.00 Education and Human Rights
ED/EDUC 2590 3.00 Thinking Mathematically I	ED/EDUC 3740 3.00 Music in the Elementary Classroom
ED/EDUC 2700 3.00 Teaching Internationally and Interculturally	ED/EDUC 3750 3.00 Educational Assessment
ED/EDUC 2710 3.00 International Educational Experience	ED/EDUC 3760 3.00 Early and Family Literacy
ED/EDUC 3300 6.00 Urban Education	ED/EDUC 3770 3.00 Teaching and Learning w/Digital Technology
ED/EDUC 3500 3.00 Inclusive Education	ED/EDUC 3800 3.00 Arts and Ideas
ED/EDUC 3600 3.00 Literacy and Culture	ED/EDUC 3820A 3.00 Miscue Analysis
ED/EDUC 3610 3.00 New Media Literacies and Culture	ED/EDUC 3820B 3.00 Teaching ELL in Mainstream Classrooms
ED/EDUC 3700 3.00 Educating for a Sustainable Future	ED/EDUC 3900 3.00 Studies in Popular Culture
ED/EDUC 3710 3.00 Global Issues and Education	ED/FNDS 3330 3.00 Aspects of Foundations of Education

ANEXO Nº 6: CURSO DE PEDAGOGIA DE LA TIERRA. UNIVERSIDAD DE SÃO CARLOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA**



**CURSO ESPECIAL DE LICENTURA PLENA EM PEDAGOGIA
“PEDAGOGIA DA TERRA”**



São Carlos, 2007

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA	
IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	
Instituição e local	Universidade Federal de São Carlos
Ano de implantação	2007
Título conferido	Licenciado em Pedagogia
Nível	Graduação plena
Funcionamento	Alternância dos estudos entre tempo-escola e tempo comunidade
Duração do curso	04 anos
Integralização do curso	04 anos
Número de vagas	60 vagas
Carga horária total	3.270 horas
Regime de Matrícula	Seriado Semestral
Tipo de ingresso	Processo de seleção especial

ANEXO Nº 7 : DISTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA POR ETAPAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**MATRIZ INTEGRATIVA**

1ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA – UFSCAR							
Período	Código/ Deptº	Disciplina	Credito e C. Horária		TE	TC	DIAS LETIVOS
		Atualidade da questão agrária no Brasil	4	60	40	20	
1ª ETAPA		Sociologia Geral	4	60	40	20	
		Pesquisa Educacional: Introdução	4	60	40	20	
		História da Educação I	4	60	40	20	
		Educação e Produção Cultural no campo	4	60	40	20	
		Psicologia geral	4	60	40	20	
		Noções de informática	02	30	30	00	
		História da África e cultura africana na formação do povo brasileiro.	02	30	30	00	
		Subtotal da etapa	28	420	300	120	50 DIAS
2ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
2ª Etapa		Sociologia da Educação	4	60	40	20	
		Psicologia da Educação	4	60	40	20	
		História da Educação Rural no Brasil	4	60	40	20	
		Fundamentos de Filosofia	4	60	40	20	
		Comunicação e Expressão	4	60	40	20	
		Pesquisa Educacional: Métodos e técnicas	3	45	30	15	
		Agricultura e meio ambiente	02	30	30	00	
		Espanhol I	02	30	30	00	
		Subtotal da etapa	27	405	290	115	50 DIAS
3ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
3ª Etapa		Filosofia da Educação	4	60	40	20	
		Movimentos Sociais e Educação do Campo	4	60	40	20	
		Construção Social e Histórica da Escola	4	60	40	20	
		Didática I: Teorias concepções Educacionais	4	60	40	20	
		Pesquisa Educacional: ensino e aprendizagem	3	45	30	15	
		Espanhol II	02	30	30	00	
		Atividades Complementares	02	30	30	00	
		Antropologia da Educação	4	60	40	20	
		Subtotal da etapa	27	405	290	115	50 DIAS
4ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
4ª Etapa		Metodologia e prática de Ensino de Português	4	60	40	20	
		Metodologia e prática de Ensino de Matemática	4	60	40	20	
		Metodologia e prática de Ensino de Ciências Naturais na Escola	4	60	40	20	
		Metodologia e prática de Ensino de História e Geografia	4	60	40	20	
		Metodologia e prática de Ensino de Artes	4	60	40	20	
		Didática II: Ensino e Aprendizagem	4	60	40	20	
		Estágio I	11	165	40	125	
		Subtotal	35	525	280	245	50 DIAS

5ª ETAPA DO CURSO DE PEADAGOGIA DA TERRA							
5ª Etapa		Sociologia da infância	4	60	40	20	
		História da Infância e seu desenvolvimento.	4	60	40	20	
		Linguagens da Educação Infantil	04	60	40	20	
		Corpo e Movimento na Educação	4	60	40	20	
		Estágio II	11	165	40	125	
		Espanhol III	02	30	30	00	
		Fundamentos de Educação Especial	02	30	30	00	
		Subtotal da Etapa	31	465	260	205	50 DIAS
6ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
6ª Etapa		Gestão Democrática da Escola	4	60	40	20	
		Trabalho Educação e Cooperação	4	60	40	20	
		Processos de Alfabetização	4	60	40	20	
		TCC/Pesquisa Educacional IV	4	60	40	20	
		Estágio III (apresentação de resultados)	5	75	75	00	
		Espanhol IV	02	30	30	00	
		Atividades Complementares	02	30	30	00	
		Subtotal da Etapa	25	375	295	80	50 DIAS
7ª ETAPA DO CURSO DE PEADAGOGIA DA TERRA							
		Sistema Educacional e Org. Escolar.	4	60	40	20	
7ª Etapa		Elaboração de PPP	4	60	40	20	
		TCC /Pesquisa V	4	60	40	20	
		Educação Popular: Teoria, concepções e práticas	4	60	40	20	
		Educação de Jovens e Adultos – EJA	5	75	45	30	
		Escola e Currículo	4	60	40	20	
		Espanhol V	02	30	30	00	
		Atividades Complementares	02	30	30	00	
		Subtotal da Etapa	29	435	305	130	50 dias
8ª ETAPA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA TERRA							
8ª Etapa		Políticas Públicas da Educação	04	60	60	00	
		Direito à Educação	4	60	60	00	
		História e Política da educação no Brasil	4	60	60	00	
		TCC/Pesquisa-Educacional VI	4	60	60	00	
		Formatura da Turma	00	00	00	00	
		Subtotal da Etapa	16	240	240	00	40 DIAS
TOTAL CARGA HORÁRIA			Créditos		TE	TC	CH
			2218		2260	1.010	3270

SEGUNDA PARTE

ANEXO N° 8: GUÍAS DE APRENDIZAJE SELECCIONADAS Y ADAPTADAS

Guía de Aprendizaje 1 (Selección). Plan Básico Obligatorio. UAB

NOMBRE ASIGNATURA: DIFERENCIAS E INCLUSIÓN		UAB
Objetivo (s)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potenciar la capacidad de situarse en el proceso de transformación para la escuela inclusiva, tanto desde el punto de vista actitudinal como del desarrollo de la propia práctica. 2. Comprender los conceptos que fundamentan la atención a la diversidad 3. Conocer, entender y respetar las características individuales resultantes de factores biológicos, psicológicos, culturales y sociales, para desarrollar al máximo de sensibilidad en todos los niños respecto a la discriminación. 4. Saber construir y aplicar criterios para intervenir y entregar respuestas a las necesidades educativas especiales, utilizando metodologías que promuevan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. 5. Entender la necesidad de la cooperación entre los diferentes agentes (profesional, familiar, comunitario) implicados en la tarea educativa. 6. Desarrollar una metodología de trabajo en el aula que facilite la participación, el trabajo cooperativo, la revisión documental, la elaboración adecuada de trabajo y la relación teoría práctica. 	
Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferencias: Fuentes de diversidad personal, social y cultural. Las diferencias en la educación escolar: problemas y retos. 2. Inclusión: De la integración a la inclusión. Conceptos clave en la educación inclusiva: proceso, barreras a la participación y al aprendizaje, apoyo. Normativa internacional, estatal y autonómica. 3. Escuelas hacia la inclusión: Factores que condicionan los procesos de inclusión. Planificación, implementación y evaluación de los planes de mejora. Participación de la comunidad escolar. 4. Respuesta inclusiva en el aula: Estrategias para la inclusión: planificación para todos; diversificación de actividades y ayudas, evaluación en grado de consecución. Apoyos a la inclusión: aprendizaje entre iguales, docencia compartida, colaboración de la comunidad. 5. Condiciones que pueden conllevar necesidades específicas de apoyo Condiciones de riesgo social, discapacidad, trastornos de comportamiento y de relación, sobredotación y dificultades de aprendizaje. Evaluación Psicopedagógica y planes personalizados de participación y aprendizaje. 	
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Desdoblamiento con dos espacios de trabajo (1/2 del pelotón) supervisados por el profesorado. - Exposición de los principales contenidos. - Participación abierta y activa por parte de los estudiantes, mediante análisis de documentos, resolución de casos o actividades diversas. - Trabajo autónomo de lecturas teóricas de textos, preparación de los trabajos pruebas, preparación y análisis de los casos, - Investigación, análisis y valoración de información referente al trabajo monográfico. - Supervisión, tutorías grupales o individuales para consultas seguimiento y elaboración de las diferentes actividades evaluativas. 	

Guía de Aprendizaje 2 (Selección). Plan Obligatorio. UAB

NOMBRE ASIGNATURA: PROYECTO LINGÜÍSTICO DEL CENTRO Y PLURILINGÜISMO		UAB
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la diversidad lingüística del mundo actual, los fenómenos sociolingüísticos que se desprenden de las relaciones entre las lenguas y comunidades que las hablan. Y la incidencia de aquellos fenómenos en el establecimiento de políticas lingüísticas, ambas en atención especial en Europa. En el Estado español y Cataluña. 2. Conocer las características de las competencias lingüísticas de las personas plurilingües y las particularidades de sus usos lingüísticos. 3. Conocer los factores que inciden en la elaboración de los proyectos lingüísticos del Centro: planificación de la formación lingüística de los escolares en un contexto de contacto con lenguas en que se imparte un currículum multilingüe en aulas lingüísticas heterogéneas. 4. Tener criterios para actuar en la diversidad de procesos que intervienen en el aprendizaje de lenguas, dando la importancia necesaria a la interacción oral y sabiendo establecer relaciones entre las diferentes contingencias de otras áreas, que el aprendizaje sea significativo, funcional y competencial. 5. Adquirir conocimientos y competencias didácticas y profesionales de base sobre desarrollo y aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación primaria. 	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sociedad, lenguas y escuela: La diversidad lingüística en el mundo actual. Las situaciones de multilingüismo y contacto de lenguas. El sistema educacional, la diversidad lingüística y la cohesión social. Aspectos sociolingüísticos de los centros escolares de Cataluña. La transmisión de la lengua catalana. Legislación sobre el tratamiento de las lenguas de educación obligatorias en España y Cataluña. Política lingüística europea. Principales recomendaciones del Consejo de Europa referido a lenguas de minorías y lenguas extranjeras. 1. La competencia plurilingüe: Características de las competencias de las personas plurilingües. La comunicación en situaciones plurilingües, alternancia de lenguas, conversaciones endolingües y exolingües, el papel de las diferentes lenguas que se conectan. La enseñanza de las lenguas en aulas lingüísticamente heterogéneas. 2. Proyecto lingüístico de centro: Modelos de educación plurilingües. Los programas desarrollados en Cataluña. Especificidad y diversidad de la situación de las aulas catalanas. El tratamiento integral de las áreas de lengua. Las lenguas y las áreas curriculares. Desarrollo de planes lectores de centro. La integración lingüística de los nuevos. Propuestas para la consideración de las lenguas del alumnado extranjero. La planificación de las lenguas fuera del aula. Planes educativos del entorno y de cohesión social. 3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras: Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en los ciclos iniciales, media y superior. La introducción de la segunda lengua extranjera en el ciclo superior. La gestión de la comunicación en el aula. La organización de las actividades de recepción, producción e interacción en el aula de lenguas extranjeras. Enfoques para aprender lenguas extranjeras en Primaria. Programas AICLE. La evaluación de los aprendizajes. La literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras. 	
METODOLOGÍA	La metodología parte del supuesto que el conocimiento es construido en procesos colaborativos entre profesores y alumnado y entre ellos; y es desarrollado principalmente en la realización de tareas en las cuales se movilizan los conocimientos previos de los alumnos para la asimilación de nuevos conocimientos declarativos y/o procedimentales entregados por el profesorado directamente o, a través de lecturas y/o experiencias.	

Guía de Aprendizaje 3 (Selección). Plan Básico Obligatorio. UAM

NOMBRE ASIGNATURA: EDUCAR PARA LA IGUALDAD Y LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA		UAM
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los conceptos básicos para potenciar la igualdad y la participación ciudadana en Educación Primaria. 2. Aprender la participación ciudadana dentro de la escuela de Educación Primaria 3. Promover la igualdad y la participación ciudadana en Educación Primaria. 4. Aprender técnicas de mediación para trabajar dentro de la clase. 	
CONTENIDOS	<p>BLOQUE TEMÁTICO I: Conceptos básicos para potenciar la igualdad y la participación ciudadana en Educación Primaria.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La formación en educación para la igualdad y la ciudadanía en Educación Primaria. Concepto de Infancia. 2. Los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia desde la perspectiva de las necesidades humanas. 3. La Educación para la Ciudadanía en Europa y en España. <p>BLOQUE TEMÁTICO II: Aprendiendo a participar en Educación Primaria</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. El aprendizaje de la participación ciudadana en la escuela y en la comunidad. 5. Las comunidades de aprendizaje. Aprendizaje cooperativo. 6. Técnicas participativas para la construcción de una escuela democrática. <p>BLOQUE TEMÁTICO III: Construyendo una escuela ciudadana que promueva la igualdad y la participación ciudadana en Educación Primaria.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. La organización democrática del centro educativo como escuela de ciudadanía. 8. Educación para la igualdad. Interculturalidad. Modelos inclusivos. 9. Educación para la paz y la no violencia. Habilidades sociales para la prevención y resolución de conflictos. La mediación y la ayuda entre iguales. Técnicas para trabajar en clase. 	
METODOLOGÍA	<p>Se fomentará la participación activa, poniendo en común ejemplos, casos prácticos y experiencias que posibiliten el diálogo y desarrollen un pensamiento reflexivo sobre la acción educativa en relación con las diferencias humanas.</p> <p>*La metodología puede variar en función de cada docente.</p>	

Guía de Aprendizaje 4 (Selección). Plan Básico Obligatorio. UAM

NOMBRE ASIGNATURA: BASES PSICOPEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA		UAM
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar las claves didácticas y organizativas, que posibilitan la respuesta a los alumnos o alumnas con discapacidades, altas capacidades, problemas de aprendizaje, así como al alumnado inmigrante o de incorporación tardía al sistema escolar, presentes en las aulas. 2. Diseñar y elaborar en el marco de diseños de aprendizaje multinivel, Planes Educativos Individuales (PEI), que respondan a las necesidades específicas de cada alumno con necesidades de apoyo educativo, conforme al sentido que al respecto establece la normativa vigente. 3. Diseñar programas educativos de colaboración con las familias que tienen hijos con necesidades educativas específicas. 4. Contribuir a reforzar valores de respeto, tolerancia, responsabilidad y ética profesional hacia las diferencias, así como promover el pensamiento reflexivo y las competencias relacionales que sustentan la colaboración interprofesional. 5. Participar responsablemente en diferentes situaciones formales y no formales que deriven en compromisos personales y fomenten la inclusión social. 6. Promover la formación de equipos de trabajo multidisciplinares que permitan el intercambio científico y el análisis crítico entre los participantes. 7. Ser conscientes de la necesidad de individualización pedagógica para atender, responsablemente, a la diversidad del alumnado en el marco escolar. 8. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades, distintos ritmos de aprendizaje u otras condiciones personales o sociales. 9. Facilitar la adquisición de las estrategias necesarias para iniciar procesos de investigación y resolución de problemas relativos a la atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. 10. Analizar la complejidad del curriculum y diseñar adaptaciones, mediante programas específicos de intervención, que respondan a la diversidad de necesidades educativas del alumnado en los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje en los que se desenvuelve. 11. Diseñar programas de intervención que potencien la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el marco de proyectos educativos que se configuren como auténticas <i>comunidades de aprendizaje</i>. 12. Apoyar, asesorar y orientar a las familias en el proceso educativo de sus hijos. 	
CONTENIDOS	<p>BLOQUE 1</p> <p>Perspectivas sobre las diferencias humanas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Concepciones y actitudes sociales hacia las diferencias del alumnado en el aprendizaje y en la enseñanza. 1.2. El dilema de las diferencias en la educación escolar: trayectoria histórica. Educación inclusiva: concepto, dimensiones y naturaleza. 1.3. Implicaciones para la práctica docente y la configuración de los centros escolares. 1.4. Inclusión y exclusión educativa como procesos dialécticos. <p>BLOQUE 2</p> <p>Alumnado con necesidades de apoyo educativo específico. alumnos y alumnas vulnerables a los procesos de exclusión, fracaso escolar o marginación</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Alumnado en riesgo de exclusión. Necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad. Entre la integración y la segregación. 2.2. Alumnado en riesgo de fracaso escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o desajustes de la enseñanza? alumnado con altas capacidades. 2.3. Alumnado en riesgo de marginación escolar y social. El fenómeno de la inmigración y sus repercusiones en la escuela. La perspectiva intercultural. 	

NOMBRE ASIGNATURA: BASES PSICOPEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA		UAM
CONTENIDOS	<p>BLOQUE 3</p> <p>Estrategias y medidas de adaptación a las diferencias individuales en la escuela inclusiva. Orquestar la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.</p> <p>3.1. Medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad en los centros escolares hoy. Enseñanza adaptativa.</p> <p>3.2. Niveles de intervención (cultura escolar, organización de centro, aula y alumno). <i>Diseño universal de aprendizaje</i>: sentido y conceptos principales. Planes educativos individualizados (PEI). Apoyos y estrategias para una educación inclusiva.</p> <p>3.3. Niveles, condiciones y competencias para un trabajo colaborativo. Profesores que se ayudan. La colaboración y apoyo de los servicios de orientación educativa y psicopedagógica. Alumnos que se ayudan: aprender a cooperar y cooperar para aprender.</p> <p>3.4. Comunidades <i>de aprendizaje</i> para la inclusión educativa.</p> <p>3.5. La familia en el proceso de inclusión.</p>	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - La participación activa es una metodología fundamental de la asignatura que ayudará a los alumnos a construir, modificar o ampliar sus propios esquemas; por tanto se fomentará, poniendo en común casos prácticos y experiencias que posibiliten el diálogo y desarrollen un pensamiento reflexivo sobre la acción educativa en relación con la diversidad del alumnado por razones personales, sociales, familiares o de procedencia. - También se presentarán problemas didácticos para su posible resolución. 	

Guía de Aprendizaje 5 (Selección). Plan Básico Obligatorio. UNIZAR (Huesca)

NOMBRE ASIGNATURA: CURRÍCULUM EN CONTEXTOS DIVERSOS		UNIZAR
OBJETIVO (S)	<p>El fin último es que el estudiante adopte una actitud positiva hacia el hecho de que el trabajo docente implica un proceso de planificación riguroso dirigido a obtener un aprendizaje significativo en los alumnos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y comprender y los fundamentos teóricos del currículum. 2. Conocer y aplicar los principios del diseño, la planificación y la evaluación de la actividad docente y el aprendizaje en el aula. 3. Conocer y aplicar los principios del diseño, la planificación y la evaluación de proyectos de innovación curricular. 4. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros, teniendo en cuenta el contexto, los contenidos, la metodología y la evaluación. 5. Diseñar, desarrolla y evaluar un proyecto de innovación en relación con algunos de los elementos del currículo. 	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Teoría del currículum. 2. Tipos de currículum. 3. Modelos de enseñanza. Tipología. 4. Planificación y desarrollo de los procesos de Enseñanza Aprendizaje y atención a la diversidad 5. Interacción didáctica. Relaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. 	
METODOLOGÍA	<p>La asignatura se desarrollará a partir de los núcleos temáticos, dándoles un carácter integrador a través de las diferentes actividades y tareas. Éstas tendrán el soporte de las sesiones de clase (gran grupo), de los seminarios (grupo intermedio), del trabajo tutorizado, tanto individual como de grupo, y del trabajo individual autónomo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para las clases prácticas (gran grupo-grupo intermedio): Talleres de ejercicios, problemas; Corrección de tareas; Actividades de debate; Actividades de auto y heteroevaluación; Análisis de documentos escritos, visuales y/o virtuales-digitales; Resolución de casos y/o problemas. - Además el soporte de la plataforma virtual (ADD o Moddle) podrá ser utilizado por el profesorado como vía de acceso a información, documentación y materiales, así como forma de contacto entre estudiantes y entre éstos y el equipo docente. 	

Guía de Aprendizaje 6 (Selección). Plan Básico Obligatorio. UNIZAR (Huesca)

NOMBRE ASIGNATURA: MAESTRO Y RELACIÓN EDUCATIVA		UNIZAR
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar críticamente el sentido de la educación, sus posibilidades y límites, en la sociedad actual. 2. Identificar y comprender los referentes epistemológicos y metodológicos básicos en investigación educativa. 3. Conocer, planificar y aplicar las acciones básicas derivadas de las funciones del maestro-tutor y relacionarlas con actuaciones concretas que supongan un buen ejercicio profesional, desde su referente ético. 4. Diseñar procesos de evaluación educativa, en particular aquellos que implican al colectivo docente, es decir, los circunscritos a la evaluación de centros, programas y profesores. 	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro y la investigación educativa. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Panorama epistemológico de la investigación educativa actual. 1.2. Las modalidades de la investigación educativa. 1.3. El docente en su relación con la investigación educativa. 2. El maestro y la tutoría <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Funciones del maestro tutor. 2.2. Organización y desarrollo de la acción tutorial. 2.3. Tutoría y familia. 2.4. Deontología del maestro tutor. 3. El maestro y la evaluación. <ol style="list-style-type: none"> 3.1 El discurso y las prácticas en evaluación educativa. 3.2. Ámbitos, modalidades y modelos básicos en evaluación educativa. 3.3. La evaluación de centros, programas y profesores desde la perspectiva del maestro. 	
METODOLOGÍA	<p>Desde un modelo socio-constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje la metodología será dialógica, creativa, significativa, crítica y reflexiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias metodológicas: - Trabajo autónomo y cooperativo del alumnado. - Estudio de casos. - Lecturas y comentarios de texto. - Trabajos monográficos. - Conferencias y presentación de experiencias. - Seminarios formativos. 	

Guía de Aprendizaje 7 (Selección). Plan Básico Obligatorio. UNIZAR (Huesca)

NOMBRE ASIGNATURA: EDUCACIÓN SOCIAL E INTERCULTURAL (2º SEMESTRE)		UNIZAR
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducir al alumno en la dimensión social e intercultural de la educación. 2. Lograr una estructura terminológico-conceptual que permita integrar tanto los conocimientos del ámbito temático propio como los del campo más amplio de las Ciencias de la Educación. 3. Desarrollar la sensibilidad hacia los valores culturales en contextos socioeducativos y familiares. 	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marco de referencia de la Educación Social: Concepto, fundamentación y política educativa. 2. Educación en valores: Una escuela para la ciudadanía democrática. 3. Educación y problemática social. 4. Diversidad social y educación intercultural. 5. Familia y educación. 	
METODOLOGÍA	Se basa en el modelo constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje la metodología será dialógica, creativa, significativa, crítica y reflexiva.	

Guía de Aprendizaje 8(Selección). Plan Básico Obligatorio. UNIZAR (Huesca)

NOMBRE ASIGNATURA: PROCESOS EVOLUTIVOS Y DIVERSIDAD		UNIZAR
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexionar sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje cuando este se aparta de la evolución habitual y genera dificultades en el escolar. 	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultades específicas del aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas. 2. Trastornos psicopatológicos más relevantes en la infancia y adolescencia: (problemas de comportamiento, problemas por déficit de atención con y sin hiperactividad, problemas internalizantes). Principios de evaluación y de intervención psicopedagógica. 3. Trastornos del desarrollo (trastornos del espectro autista, necesidades educativas especiales relacionadas con la inteligencia; Dificultades sensoriales y motóricas): Necesidades educativas especiales en niños con altas capacidades y otras condiciones que precisan una intervención adaptada. 4. Otras condiciones que generan diversidad (diversidad relacionada con problemas motivacionales, con cambio de entorno cultural o desconocimiento de herramientas adaptativas básicas entre otros). 5. Factores biológicos y ambientales que influyen en el desarrollo de la diversidad. 6. Prácticas alternativas en la escuela inclusiva. 	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - La gestión individual y autónoma del propio aprendizaje, unido al trabajo en grupo, mantenido a lo largo del semestre. - Se trabajará de forma individual, en pequeño grupo y grupo de clase y los aspectos teóricos en gran grupo. - Aprendizaje activo basado en el trabajo con casos que dimensionen en la realidad los aspectos teóricos que presentará el profesor y documentará con la correspondiente bibliografía y finalmente se plasmará en la observación durante el período de prácticas escolares. 	

Guía de Aprendizaje 9 (Selección). Plan Básico Obligatorio. UNIZAR (Huesca)

NOMBRE ASIGNATURA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		UNIZAR
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responder a las necesidades profesionales vinculadas al éxito de todos los escolares. Con la intención de mejorar los procesos de enseñanza que facilitan la participación de todos y eliminar las barreras al aprendizaje, las propuestas curriculares innovadoras, la colaboración, la cooperación, la motivación y el compromiso se presentan como elementos fundamentales. 2. Desarrollar una propuesta que combine la atención a la heterogeneidad de la población, desde una perspectiva centrada en el desarrollo y en la construcción social, con las condiciones normativas de la administración. 3. Analizar los distintos significados de atención a la diversidad ante el dilema del lenguaje centrado en el alumno y el lenguaje centrado en la escuela. 4. Conocer las bases organizativas y didácticas que articulan la enseñanza y el aprendizaje en grupos en los que la heterogeneidad es la norma. 5. Desarrollar la introducción de las formas clásicas y cuestionadas para la atención a la diversidad en el momento actual, así como la fundamentación subyacente. 	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Significados de diversidad y de atención a la diversidad. 2. La atención a la diversidad en el contexto socio-político actual. Desarrollo normativo. 3. La atención a la diversidad en la escuela: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Estructura y funcionamiento organizativo. Modelos y prácticas. 3.2. Bases didácticas y organizativas de atención a la diversidad en el aula. 3.3. Bases de atención educativa ante necesidades específicas 	
METODOLOGÍA	El proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en las explicaciones de los profesores y la participación del alumno a partir de la búsqueda, la lectura, el análisis de distintos tipos de documentos y situaciones, y el intercambio de la información.	

Guía de Aprendizaje 10. Plan Básico Obligatorio. CMI-UGRA

NOMBRE ASIGNATURA: DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE		CMI
OBJETIVO (S)	1. Establecer una relación y comunicación con los alumnos que estimule su interés por el conocimiento psicoeducativo.	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepto y clasificación de las dificultades de aprendizaje y el proceso de enseñanza- aprendizaje basado en competencias y sus dificultades. 2. Dificultades de aprendizaje: aspectos emocionales y motivacionales. 3. Evaluación, diagnóstico y tratamiento en las dificultades de aprendizaje. 4. Dificultades de aprendizaje y lenguaje oral. 5. Dificultades de aprendizaje y lectoescritura. 6. Dificultades de aprendizaje en el cálculo y resolución de problemas. 	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Se empleará una metodología activo-participativa. Se trata de en un clima de participación y de intercambio. - Se utilizarán tres modalidades concretas de enseñanza-aprendizaje: el descubrimiento guiado, la observación y la exposición-recepción significativa. - Se realizarán prácticas en esta asignatura destinadas al conocimiento de técnicas de evaluación y de los programas de intervención más usuales de Psicología de la Educación. Igualmente al estudio de casos y al diseño de la intervención educativa más adecuada en cada caso concreto. - Respecto a las actividades no presenciales, se favorecerá el trabajo en equipo así como el trabajo autónomo, con la ayuda de tutorías colectivas e individuales. 	

Guía de Aprendizaje 11. Plan Obligatorio. CMI-UGRA

NOMBRE ASIGNATURA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA		CMI
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer diferentes claves didácticas en la actividad docente y organizativa de centro que potencien la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el aula como criterio de calidad. 2. Saber diseñar, adaptar, planificar y evaluar adaptaciones curriculares en base al currículo de Educación Primaria que respondan a la diversidad de necesidades educativas del alumnado en colaboración con otros docentes y profesionales. 3. Conocer la evolución de la legislación en educación respecto al alumnado con NEE y los principios de la educación inclusiva como nuevo planteamiento en atención a la diversidad. 4. Saber promover acciones de apoyo, asesoramiento y orientación para las familias en el proceso educativo de sus hijos con NEE. 5. Saber detectar y evaluar las necesidades educativas de alumnos que afectan a estudiantes en el periodo de 6-12 con diferentes capacidades, distintos ritmos de aprendizaje u otras condiciones personales o sociales. 6. Adquirir las estrategias necesarias para la atención educativa en el aula relativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis diacrónico del marco legislativo sobre la atención a la diversidad. 2. Estructura y medidas organizativas de atención a la diversidad en los centros de educación primaria. 3. Medidas de tipo curricular para la atención a la diversidad en educación primaria. 4. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en educación primaria. 5. Detección, evaluación psicopedagógica y recursos humanos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en educación primaria. 6. Principios generales y respuesta educativa, a nivel de aula, para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en educación primaria. 7. La escuela inclusiva: nueva tendencia y perspectiva de futuro en la atención a la diversidad. 8. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad, sensoriales auditivas o discapacidad auditiva, sensoriales visuales o discapacidad visual en educación primaria. 9. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual, de trastornos generales del desarrollo, de trastornos del comportamiento y la conducta, de dificultades de aprendizaje en educación primaria. 10. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de bloque práctico cuaderno de actividades. actividades para analizar, reflexionar y profundizar en el contenido teórico del temario, de condiciones de compensación educativa y enfermedades raras y crónicas. 	
METODOLOGÍA	Se empleará una metodología activo-participativa donde se establezca una relación y comunicación con los alumnos que estimule su interés por el conocimiento psicoeducativo, en un clima de participación y de intercambio.	

Guía de Aprendizaje Asignatura 12. Plan obligatorio. CMI-UGRA

NOMBRE ASIGNATURA: ACCIÓN TUTORIAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA		CMI
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar en entrenamiento en habilidades sociales para poder atender a las familias adecuadamente. 2. Conocer y saber ejercer las funciones del tutor como orientador en relación con la educación familiar en la Educación Primaria. 3. Saber analizar de forma crítica la sociedad actual y el impacto que las nuevas tecnologías han tenido en la educación, así como las relaciones de género intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. 4. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar. 	
CONTENIDOS	<p>BLOQUE I</p> <p>Definición y finalidades de la acción tutorial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Principios y funciones de la orientación educativa. 2. Modelos de intervención en orientación y acción tutorial. La tutoría como función docente. <p>BLOQUE II</p> <p>Áreas de intervención en orientación y acción tutorial</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Orientación para la prevención y el desarrollo: Registros de observación sistemática. Conflicto y violencia escolar. 4. Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Estrategias de aprendizaje y metodología cooperativa. Propuestas de innovación. <p>BLOQUE III</p> <p>Niveles de intervención de la orientación en la escuela primaria</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. La Comunidad y el entorno: Equipos especializados. Equipo de orientación educativa. Equipo de atención temprana. Programas y acciones comunitarias. 6. El centro educativo: Procesos de orientación a través del POAT. Plan de acción tutorial (PAT). Plan de atención a la diversidad (PAD): aula de apoyo, inmigración, adaptación. Lingüística. Plan de Absentismo. 7. El aula: la acción tutorial en las aulas: Coordinación entre los distintos agentes educativos en tareas de orientación. Planificación de las intervenciones en acción tutorial. Técnicas de grupo como estrategias de acción tutoría. <p>BLOQUE IV</p> <p>Colaboración con las familias</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. La familia y la escuela: un espacio para la cooperación: Cultura de la infancia y medios de comunicación. Estilos educativos de las familias. Escuela de padres y madres. Proyectos de innovación. 	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el trabajo colaborativo y autónomo, desde una actitud reflexiva y crítica. - Análisis de los problemas sociales más relevantes que presenta la educación, compensar desde la práctica educativa las desigualdades sociales, las relaciones existentes entre sociedad, familias y sistema educativo. - Analizar el papel de las estructuras y grupos sociales que intervienen en la escuela, y cómo interaccionan con ella. 	

Guía de Aprendizaje 13. Plan obligatorio. UVA (Segovia)

NOMBRE ASIGNATURA: EDUCACIÓN PARA LA PAZ E IGUALDAD		UVA
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los principales conceptos de la educación para la paz y la igualdad, valoren su relevancia y conozcan la evolución de este ámbito educativo. 2. Tomar conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida. 3. Desarrollar la capacidad de reflexionar y analizar críticamente sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad. 4. Ser capaz de analizar críticamente los elementos del currículum y los contextos y espacios escolares desde una perspectiva de género. 5. Valorar la relevancia de construir y potenciar unas relaciones de diálogo, de paz y de armonía en el ámbito escolar y adquieran estrategias y recursos para el desarrollo de las mismas. 6. Reconocer y tomar conciencia de las situaciones de conflicto que puedan presentarse, descubriendo y reflexionando sobre sus causas y siendo capaces de tomar decisiones, frente a ellas, para solucionarlas de una forma creativa y no violenta, especialmente en el ámbito educativo. 7. Desarrollar la atención y el interés ante el hecho de la diversidad de las personas y de las culturas de los pueblos, reconociendo y potenciando esa diversidad como un gran valor, y actuando frente a ella con una actitud abierta, respetuosa y tolerante. 8. Conocer los derechos humanos, desarrollar la sensibilidad, la solidaridad y el compromiso frente a aquellas situaciones, próximas y lejanas, en las que se atenta contra ellos y adquirir estrategias para educar al alumnado en los citados derechos. 9. Mostrar especial atención y sensibilidad ante las situaciones de violencia, de injusticia y de subdesarrollo que se viven hoy en el planeta y ser capaz de analizar sus causas. 10. Conocer y colaborar activamente con aquellas organizaciones y movimientos que se comprometen en la lucha contra la miseria y la injusticia en el mundo y, especialmente, con el desarrollo de los pueblos menos favorecidos. 11. Iniciarse en el diseño, planificación y evaluación de estrategias didácticas y actividades propias de la educación para el desarrollo y la educación para la paz y para la igualdad entre mujeres y hombres. 	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ámbitos de la educación para la paz y la igualdad. 2. La educación para la paz: contextualización histórica. 3. Soporte conceptual y normativo de la educación para la paz. 4. Educación para la paz y educaciones afines: educación para los derechos humanos educación para la convivencia. 5. La educación por la igualdad: contextualización histórica. 6. Soporte conceptual y normativo de la educación para la igualdad. 7. Implicaciones educativas de la educación para la paz y la igualdad. 8. Educación para la paz y la igualdad y transversalidad. 9. La educación para la paz y la igualdad en el currículum prescrito de la Educación Infantil y Primaria. 	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de documentos con el objetivo de dar contenido a las clases teóricas y expositivas. Así, se proporcionarán informaciones, lecturas y textos que favorecerán el desarrollo de los contenidos teóricos de la asignatura. - Aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas: en este caso, usaremos ambas metodologías en clases prácticas, donde de forma grupal, se realizará el análisis de diferentes materiales trabajados en clase. También se realizará un dossier de actividades. 	

Guía de Aprendizaje 14. Plan obligatorio. Plan obligatorio. UVA (Segovia)

NOMBRE ASIGNATURA: CAMBIOS SOCIALES, CAMBIOS EDUCATIVOS E INTERCULTURALIDAD		UVA
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir conocimientos científicos y conciencia crítica sobre el funcionamiento de la sociedad y del sistema educativo. 2. Iniciar la construcción, argumentada y crítica, de los conceptos sociológicos aplicables a la educación. 3. Ser capaz de distinguir y valorar críticamente los principios que sustentan las principales teorías del cambio social relacionado con el cambio educativo. 4. Conocer los principales cambios en la estructura de nuestras sociedades y valorar su impacto. 5. Desarrollar conductas y actitudes analítico-científicas, de rigor y de trabajo sistemático en la elaboración de sus trabajos. 6. Ser capaz de determinar cuáles son las principales funciones docentes, incluyendo las relacionadas con la participación en los órganos de coordinación docente, y comprenda el carácter cambiante de las mismas. 7. Iniciarse en la reflexión crítica sobre las funciones de la actividad educadora y el análisis de los efectos que su acción ejerce sobre la sociedad en general. 8. Ser capaz de explicar la estructura social y el valor de su aplicación a la formación en las primeras edades. 	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción a la sociología: conceptos fundamentales. Métodos y técnicas. 2. Principales corrientes teóricas del pensamiento sociológico. 3. Las sociologías especiales: la sociología de la educación: la sociología de la infancia. 4. El sistema social. 5. Estructuras social: Clases y estratos 	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición teórica en clase de los contenidos del bloque - Lectura individual de textos y documentos. - Trabajo, en pequeño grupo, de análisis y valoración de documentos bibliográficos. - Se podrá utilizar de la plataforma Moodle, especialmente de los recursos “wiki” y “foros”. 	

Guía de Aprendizaje 15. Plan obligatorio. Plan obligatorio. UVA (Segovia)

NOMBRE ASIGNATURA: ORIENTACIÓN Y TUTORÍA CON EL ALUMNADO Y LA FAMILIA		UVA
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo a las singulares necesidades educativas de los estudiantes. 2. Adquirir las competencias básicas para poder afrontar la tarea orientadora con el alumnado y las familias en contextos socioeducativos de forma satisfactoria. 3. Situar e integrar los procesos de orientación y tutoría en el quehacer educativo diario. 4. Asumir que la función tutorial es inherente e inseparable de la función docente. 5. Conocer algunos enfoques y modelos de orientación educativa. 6. Analizar y comprender el modelo de orientación que se propone desde el marco organizativo actual. 7. Delimitar y enmarcar la función tutorial en el contexto de la educación y de la orientación educativa. 8. Conocer las funciones, tareas y contenidos propios de la acción tutorial. 9. Adquirir destrezas para la elaboración de planes de acción tutorial. 10. Desarrollar hábitos de trabajo y actitudes que capaciten a los futuros maestros para llevar a cabo tareas conjuntas con otros profesionales que intervienen en diferentes espacios y situaciones educativas. 	
CONTENIDOS	<p>BLOQUE 1 Orientación y Tutoría en el marco normativo actual: Estructura organizativa y modelos de intervención.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La orientación en el ámbito de la educación: Clarificación de conceptos. Concepto actual de orientación. Justificación de la acción orientadora: principios, objetivos, funciones y fines. Institucionalización de la orientación en los diferentes niveles educativos. 2. Estructura y organización de la orientación en el marco normativo actual: Nuevos roles en la función docente: rol orientador del profesorado. Niveles organizativos de la orientación educativa: Tutoría, Departamento de Orientación y Servicios de Orientación Sectorial. Delimitación de las competencias y funciones de los agentes orientadores. 3. Áreas de intervención en Orientación: Apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Apoyo a la Orientación Académica y Profesional. Apoyo al Plan de Acción Tutorial. Atención a la diversidad. Orientación familiar. Orientación para el desarrollo personal. <p>BLOQUE 2 La acción tutorial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La orientación educativa en el aula: la acción tutorial: La tutoría. Concepto de profesor tutor. Perfil profesional, humano y técnico del profesor tutor. Funciones y tareas del profesor tutor. Planificación de la acción tutorial. 2. La orientación y la tutoría enfocadas hacia el desarrollo personal: La formación de la identidad personal. Programas para ayudar a ser persona. Actitudes y conductas del profesor tutor. Actividades para el desarrollo de la autoestima. 3. La orientación y la tutoría dirigidas a la acción grupal: Importancia del grupo en la tutoría. Influencia del grupo-clase sobre sus integrantes. Técnicas grupales: para el conocimiento del grupo y para el trabajo en grupo. Programas para el desarrollo de habilidades sociales. 4. La tutoría y el Plan de Acción Tutorial (PAT): El valor del PAT como programa de intervención. Agentes implicados en el PAT. 5. La orientación y la tutoría para la mejora del proceso de aprendizaje: Significado de "aprender a aprender", "enseñar a pensar", Programas y técnicas para el 	

Continuación Guía de Aprendizaje 15

NOMBRE ASIGNATURA: ORIENTACIÓN Y TUTORÍA CON EL ALUMNADO Y LA FAMILIA		UVA
CONTENIDOS	<p>enriquecimiento cognitivo. Enseñar/aprender a estudiar. Variables que influyen en el estudio. Estrategias y habilidades para el estudio independiente.</p> <p>6. Otras líneas de acción tutorial y orientadora: Enseñar a ser persona. Enseñar a convivir. Enseñar a pensar. Enseñar a decidirse.</p> <p>BLOQUE 3</p> <p>Acción tutorial, Inteligencia emocional y Educación en valores.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptualización de la inteligencia emocional. 2. Los cinco elementos básicos de la IE y sus implicaciones educativas: La autoconciencia. El autocontrol. La automotivación. La empatía. Las habilidades sociales. 3. Ventajas de educar la IE desde la escuela. 4. La AT como alternativa de desarrollo de la IE en el alumnado. 5. Conceptualización de la Educación en valores. 6. La AT como alternativa de desarrollo de la EV en el alumnado. <p>BLOQUE 4</p> <p>La orientación a las familias</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. La familia como contexto socializador y educativo: evolución y funciones. 8. Dinámica de la interacción familiar. 9. La familia como institución orientadora: su influencia en el proceso de aprendizaje, la motivación y la autoestima. 10. La orientación familiar: niveles, contenidos y técnicas. 11. La participación de la familia en el centro escolar: fundamentos y mecanismos. 12. Reuniones con padres y madres: su dinámica. 13. El maltrato infantil: indicios, causas, consecuencias, prevención. 14. El acoso escolar. 15. La Escuela de Padres como instrumento de orientación educativa. 	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura y recensión individual de textos y documentos. - Indagaciones e investigaciones sobre diversos conceptos y temáticas tutoriales y orientadoras. - Elaboración de una síntesis escrita individual de las actividades prácticas realizadas en clase ("Diario reflexivo de mi aprendizaje"). - Actividades prácticas individuales y grupales. 	

Guía de Aprendizaje 16. Plan obligatorio. UVA (Segovia)

NOMBRE ASIGNATURA: FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		UVA
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y analizar los fundamentos psicológicos, sociales y lingüísticos de la diversidad. 2. Seleccionar y aplicar instrumentos para la identificación de dificultades de aprendizaje. 3. Planificar, seguir y evaluar la intervención educativa en contextos de diversidad. 4. Desarrollar conductas y actitudes de respeto hacia la diversidad, cualquiera que sea su causa. 5. Identificar, conocer y seleccionar recursos y programas educativos destinados a dar respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. 6. Resolver casos prácticos de intervención educativa en contextos de diversidad. 7. Manifestar la capacidad crítica y reflexiva ante las situaciones que plantea la heterogeneidad en las aulas y en los centros escolares. 	
CONTENIDOS	<p>BLOQUE 1: Estrategias, recursos y programas de atención a la diversidad.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Profesionales y servicios implicados en la atención a la diversidad. 2. La respuesta a la diversidad desde el currículo escolar 3. La atención educativa a los alumnos con necesidades de compensación educativa e incorporación tardía al sistema educativo. <p>BLOQUE 2: Dificultades del lenguaje oral, dificultades en los aprendizajes escolares instrumentales básicos y alumnado con altas capacidades. Propuestas de intervención educativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. La atención educativa al alumnado con alteraciones de la comunicación y del lenguaje. 5. La atención educativa al alumnado con dificultades específicas asociadas a los procesos de aprendizaje de la lecto-escritura. 6. La atención educativa al alumnado con dificultades específicas asociadas a los procesos de aprendizaje del cálculo y de la resolución de problemas. 7. La atención educativa al alumnado con altas capacidades. <p>BLOQUE 3: Diversidad asociada a necesidades educativas específicas. Propuestas de intervención psicoeducativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Sistemas de clasificación: Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manifestaciones de la diversidad en el ámbito educativo. 9. La atención educativa al alumnado con discapacidad intelectual. 10. La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro del autismo, al alumnado con déficit de atención/Trastorno Hiperactivo y comportamiento perturbador. 11. La atención educativa al alumnado con discapacidad física. 12. La atención educativa al alumnado con discapacidad sensorial. 	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Explicaciones teóricas acompañadas, cuando el tema lo requiera, de supuestos prácticos. - Análisis y comentario de material bibliográfico, informático y audiovisual. - Realización de las actividades prácticas, monográficos. - Elaboración de informes sobre materiales y proyectos curriculares. - Resolución de tareas de aplicación de los contenidos teóricos. - Sesiones de evaluación del proceso de aprendizaje. - Realización de un proyecto de trabajo grupal que consiste en la elaboración del Plan de Atención a la Diversidad para un centro educativo de educación infantil y primaria y de algún otro tema de aplicación relacionado con los contenidos de la asignatura. - Orientación y seguimiento de los proyectos educativos planteados en la asignatura. 	

Guía de Aprendizaje 17. Plan Obligatorio. USC

NOMBRE ASIGNATURA: INFANCIA, FAMILIA Y ESCUELA		USC
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender la infancia, la familia y la escuela, así como sus interrelaciones, desde la perspectiva comparativa como construcciones socioculturales sujetas a variaciones en el tiempo así como en las diferentes culturas. 2. Comprender la variedad de factores, históricos, políticos, económicos y culturales que determinan estas variaciones. 3. Proponer una óptica intercultural que propicie el distanciamiento crítico de los modelos culturales dominantes así como propuestas inclusivas y no discriminatorias, que tomen en cuenta los contextos tanto local como global de la infancia y de la educación, con una especial atención a la cultura tradicional gallega. 	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. La naturaleza del ser humano: La cultura y la importancia de la aprendizaje. Naturaleza, aprendizaje y cultura. 2. La visión intercultural de la infancia, la familia y la escuela: El respeto a otras culturas. Diversidad cultural y educación en valores. El concepto de etnocentrismo. El acercamiento al otro: el trabajo de campo. 3. Infancia: La infancia como construcción socio-cultural. En otras culturas. Los ritos de paso. En la historia de Occidente. En la Galicia tradicional. En la sociedad actual. 4. Familia: Funciones de la familia. Tipos de familia en diferentes sociedades. La familia en la Galicia tradicional. Las familias en la sociedad actual. La familia y los papeles de género: visión antropológica. La educación no formal. Educación en el folclore y en los juegos. 5. Escuela: La escuela en otras culturas. La escuela en la historia de Occidente. La escuela en la Galicia tradicional. Las relaciones familia-escuela y la atención a la diversidad: la función tutorial. 	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Combinación de clases expositivas e interactivas. - Clases expositivas: clases presenciales de presentación y explicación de los contenidos teóricos por parte del profesor. - Clases interactivas: realización de diversos trabajos cortos por parte del alumnado; redacciones, debates en el aula, comentarios de textos, resumen de lecturas etc. 	

Guía de Aprendizaje Asignatura 18. Plan Obligatorio. USC

NOMBRE ASIGNATURA: ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EN CONTEXTOS MULTILINGÜES		USC
OBJETIVO (S)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender el valor que tienen los códigos lingüísticos como instrumentos de comunicación, como construcciones sociales y como símbolos comunitarios. 2. Conocer los fundamentos psicopedagógicos y socioculturales del aprendizaje de las lenguas, su materialización en los enfoques comunicativos y el valor de instrumentos como el Marco europeo de referencia y el Portafolio europeo de las lenguas. 3. Adquirir una visión panorámica del plurilingüismo a nivel europeo y mundial, comprender las consecuencias lingüísticas y culturales de la globalización y considerar la diversidad lingüística como un valor que se debe defender. 4. Conocer indicadores básicos de la situación lingüística de Galicia a nivel social y escolar, y tomar conciencia de la responsabilidad del sistema educativo en el desarrollo de competencias plurilingües y en la defensa de la lengua gallega como patrimonio colectivo. 5. Conocer distintos programas de enseñanza bilingüe en el sistema educativo español, y valorar de manera específica los resultados y la adecuación del modelo lingüístico gallego. 6. Comprender la importancia del trabajo colaborativo en las áreas lingüísticas, conocer los fundamentos del tratamiento integrado de lenguas y elaborar propuestas didácticas guiadas por esos principios. 	
CONTENIDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Principios básicos de las ciencias del lenguaje y de la comunicación. Las lenguas como instrumentos de comunicación, elementos simbólicos y constructos sociales. 2. Las relaciones de poder entre las lenguas. La tensión entre uniformidad y diversidad lingüística. EL multilingüismo en perspectiva global y europea. 3. Enseñar y aprender lenguas. Enfoques didácticos. Factores lingüísticos, psicopedagógicos y sociales en la adquisición y aprendizaje de lenguas. 'Saber', 'saber hacer' y 'saber ser' en relación con las lenguas. 4. La competencia plurilingüe. Instrumentos para la enseñanza de las lenguas desde una perspectiva comunicativa y plurilingüe. El Marco Europeo Común de Referencia y el Portfolio Europeo de las lenguas. 5. La organización escolar del plurilingüismo. Programas de enseñanza bilingüe o plurilingüe. Modelos lingüísticos escolares en las comunidades bilingües del Estado español. 6. Situación social y escolar de las lenguas en Galicia. Legislación y modelo lingüístico en el sistema educativo gallego. Criterios y referentes para la planificación escolar del plurilingüismo en Galicia. 7. El trabajo interlingüístico a nivel escolar. Justificación, requisitos y fundamentación del tratamiento integrado de las lenguas. Elaboración de propuestas interlingüísticas para la educación primaria. 	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Sesiones de gran grupo para tratar contenidos de carácter más general partiendo de los conceptos más básicos y facilitando las informaciones fundamentales. - Exposición del profesor, interacciones para aclarar conceptos y para contrastar opiniones, así como con actividades prácticas puntuales. - Actividades de grupo reducido para ahondar en los contenidos del programa : revisión de documentos, el estudio de casos, la exposición y el debate, - Participación activa del alumnado. - Desarrollo de competencias de análisis y síntesis, de pensamiento crítico, de comunicación oral y escrita, así como de aprendizaje autónomo y de trabajo cooperativo. - Tutorías individuales o de grupo reducido con el objeto de orientar su aprendizaje y el trabajo personal o grupal relacionado con las tareas de las sesiones interactivas. 	

Guía de Aprendizaje Asignatura 19. Plan Obligatorio. UCS

NOMBRE ASIGNATURA: DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y TRASTORNOS DE DESARROLLO		USC
OBJETIVO (S)	<p>La materia tiene por finalidad proporcionar a los alumnos/as conocimientos teórico-prácticos acerca de las dificultades de aprendizaje y de los trastornos del desarrollo, que los capaciten para el ejercicio profesional en el ámbito educativo. Para eso deberán:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer las principales dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo, en la etapa de la educación primaria, e identificar sus características diferenciales. 2. Comprender las diferentes clasificaciones de las dificultades de aprendizaje y de los trastornos del desarrollo. 3. Adquirir un conocimiento comprensivo de la etiología y la problemática, que en torno a ella se plantea, en relación a las dificultades de aprendizaje y los trastornos del desarrollo. 4. Desarrollar una actitud analítica y reflexiva en el ámbito de la evaluación e intervención educativa de las dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. 5. Desarrollar herramientas de evaluación y pautas de intervención educativa. 6. Obtener conocimientos mediante el manejo (búsqueda, organización y análisis crítico) de bibliografía y fuentes documentales relacionadas con los contenidos de la materia. 7. Habituar a la metodología de trabajo en equipo a través de la participación, la colaboración con los compañeros/as y la exposición correcta de las propias ideas y planteamientos. 	
CONTENIDOS	<p>BLOQUE I Marco teórico-conceptual.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción al estudio de las dificultades de aprendizaje y a los trastornos del desarrollo. <p>BLOQUE II Principales dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Discapacidad intelectual. 3. Trastornos generalizados del desarrollo. 4. Déficits en los procesos cognitivos y lingüísticos. 5. Déficits socio-afectivos, motivacionales y comportamentales. 6. Técnicas instrumentales: lectura, escritura y cálculo. 7. Déficits vinculados a factores escolares y socioculturales. <p>BLOQUE III Otras dificultades de aprendizaje asociadas a alteraciones en el desarrollo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Discapacidad visual. 9. Discapacidad auditiva. 10. Discapacidad motórica. 	
METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa de los estudiantes (reflexión individual o colectiva), trabajo en equipo, análisis y aplicación de los temas tratados. - Las actividades presenciales en grupo completo incluyen clases expositivas para introducir, fundamentar y desarrollar los contenidos básicos de cada tema. - Las actividades presenciales en las clases interactivas incluirán actividades prácticas, dirigidas a la profundización de contenidos específicos y a su aplicación a problemas, realidades y situaciones concretas de la práctica docente. - Atención tutorial a las necesidades específicas de cada alumno y orientaciones pertinentes para guiar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Seguimiento y evaluación continuada tanto de los conocimientos como de las competencias. 	

SEGUNDA PARTE: ANEXO N° 9: TABLA DE FRECUENCIAS DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES(PREGUNTAS 1 AL 20)

Datos Estadísticos		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
N	Válidos	656	656	656	656	656	656	656	656	656	6566	656	656	656	656	656	656	656	656	656	656
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	3.19	3.98	4.24	4.58	3.52	4.33	4.41	4.32	3.97	3.80	4.02	4.34	4.61	4.46	4.59	4.09	4.18	4.04	4.26	4.15	4.52
Error típico de la media	.041	.036	.032	.029	.037	.031	.033	.036	.034	.034	.035	.034	.028	.029	.029	.033	.033	.034	.032	.036	.029
Mediana	3.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00
Moda	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5
Desviación típica	1.062	.909	.809	.735	.949	.787	.855	.923	.875	.867	.901	.872	.712	.750	.746	.853	.841	.878	.831	.911	.750
Varianza	1.129	.827	.654	.540	.900	.620	.732	.851	.766	.752	.812	.761	.507	.563	.557	.727	.707	.771	.691	.831	.562
Rango	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma	2093	2608	2779	3007	2307	2838	2896	2836	2606	2491	2640	2850	3023	2925	3010	2684	2739	2645	2795	2723	2962

ANEXO N° 10: TABLA DE FRECUENCIAS DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES(PREGUNTAS 21 A LA 40)

Datos Estadísticos		21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
N	Válidos	656	656	656	656	656	656	656	656	656	6566	656	656	656	656	656	656	656	656	656	656
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media	3.19	3.98	4.24	4.58	3.52	4.33	4.41	4.32	3.97	3.80	4.02	4.34	4.61	4.46	4.59	4.09	4.18	4.04	4.26	4.15	4.52
Error típico de la media	.041	.036	.032	.029	.037	.031	.033	.036	.034	.034	.035	.034	.028	.029	.029	.033	.033	.034	.032	.036	.029
Mediana	3.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	5.00	5.00	5.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	5.00
Moda	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5
Desviación típica	1.062	.909	.809	.735	.949	.787	.855	.923	.875	.867	.901	.872	.712	.750	.746	.853	.841	.878	.831	.911	.750
Varianza	1.129	.827	.654	.540	.900	.620	.732	.851	.766	.752	.812	.761	.507	.563	.557	.727	.707	.771	.691	.831	.562
Rango	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Mínimo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Suma	2093	2608	2779	3007	2307	2838	2896	2836	2606	2491	2640	2850	3023	2925	3010	2684	2739	2645	2795	2723	2962

ANEXO Nº 11: CUESTIONARIO PILOTO DE OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES



CUESTIONARIO “PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE PROFESORADO SOBRE SU FORMACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL”

El presente cuestionario es parte de una investigación que se realiza en la Facultad de Formación del Profesorado de la UAM, sobre la educación para la *justicia social* y tiene por objetivo identificar la percepción de los estudiantes de Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de varias universidades del país. Tu opinión es importante para conocer el grado de preparación que tienen los/as aspirantes de profesorado para abordar la enseñanza para la *justicia social* con sus futuros/as alumnos/as de la ESO y Bachillerato.

A continuación se presenta una serie de afirmaciones referidas a tu formación de profesor, bajo el enfoque de la *justicia social*, definido como *la acción que realiza el profesorado, hacia una educación inclusiva creando ambientes de aprendizaje que apoyan a todos los estudiantes -considerando sus diferencias- a aprender, con la convicción de que cada uno/a de ellos/as tiene derecho a una educación de calidad.*

I) Completa los siguientes datos:

Titulación: _____

Género _____ Edad _____ Nacionalidad _____

II) Contesta todos los ítems rodeando con un **círculo** solo un número de las columnas ubicadas a la derecha de cada afirmación.

Ejemplo: 1) la primavera es lluviosa 1 - **2** - 3 - 4 - 5

Si te equivocas al marcar tu respuesta, marca una X sobre ella y contesta nuevamente circulando la correcta. Ejemplo 1 - **2** - **3** - 4 - 5

Los datos obtenidos se guardarán en estricta confidencialidad de acuerdo a la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal (15/1999).

Para responder el cuestionario utiliza la siguiente escala:

- 1.- MD: Muy en desacuerdo
- 2.- D : En desacuerdo
- 3.- A-D: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4.- A : De acuerdo
- 5.- MD: Muy de acuerdo

I	FORMACIÓN UNIVERSITARIA RECIBIDA	MD	D	A-D	A	MA
1	La formación para la docencia en esta universidad es actual y acorde a las necesidades de la sociedad.	1	2	3	4	5
2	La concepción de la educación de esta facultad es la motivación para estudiar en ella.	1	2	3	4	5
3	El enfoque metodológico está centrado en el desarrollo de competencias.	1	2	3	4	5
4	Los planes de estudio son teóricos y alejados de la realidad escolar.	1	2	3	4	5
5	La formación pedagógica recibida es la adecuada para atender a la diversidad de la clase.	1	2	3	4	5
6	La heterogeneidad de los alumnos, en cuanto a logro de aprendizajes en el aula escolar, son analizadas frecuentemente.	1	2	3	4	5
7	La relación que hay entre los profesores y estudiantes en la universidad es afectiva y de apoyo constante.	1	2	3	4	5
8	Los contenidos tratados abordan temáticas para desarrollar la justicia social.	1	2	3	4	5
9	Los criterios de admisión para los/as aspirantes a profesor son conocidos por todos/as.	1	2	3	4	5
10	Los programas preparan a los futuros docentes para enseñar en clases inclusivas.	1	2	3	4	5
11	La formación se centra en el área de los conocimientos de la especialidad.	1	2	3	4	5
12	Las oportunidades para desarrollar el pensamiento reflexivo es una práctica habitual en todas las asignaturas.	1	2	3	4	5
13	La formación pedagógica tiene igual cantidad de horas que la formación de la especialidad.	1	2	3	4	5
14	La enseñanza para la justicia social se desarrolla dentro de las aulas universitarias.	1	2	3	4	5
15	Los planes de estudio promueven el análisis crítico, de la realidad social.	1	2	3	4	5
16	La justicia social se ha trabajado explícitamente durante la carrera.	1	2	3	4	5
17	Los/as estudiantes de profesorado son evaluados en base al logro de objetivos.	1	2	3	4	5
18	El concepto de justicia social es conocido por los estudiantes de la Facultad.	1	2	3	4	5
19	Los conocimientos adquiridos son coherentes con las prácticas de los aprendizajes en los centros.	1	2	3	4	5
20	Los profesores de la universidad proporcionan el conocimiento de prácticas metodológicas.	1	2	3	4	5
II	CREENCIAS PERSONALES					
21	La igualdad en educación persigue brindar a todos/as los/as niños/as, las mismas oportunidades de acceso a la escolaridad.	1	2	3	4	5

22	Los profesionales especialistas deben dar respuesta a las necesidades educativas especiales.	1	2	3	4	5
23	Las diferencias de clases sociales, género, creencias religiosas y orientación sexual en el aula, dificultan la enseñanza.	1	2	3	4	5
24	Las actitudes positivas hacia la diversidad de la clase son fáciles de desarrollar					
25	La diversidad racial y étnica dentro de la clase es una riqueza cultural.	1	2	3	4	5
26	Los privilegios y derechos deben ser los mismos para todos/a los/as alumnos/as de la clase.	1	2	3	4	5
27	Los/as alumnos/as que se esfuerzan poco, obtienen bajos resultados y aprendizajes deficientes.	1	2	3	4	5
28	La equidad dentro de la clase, se puede trabajar en forma práctica.	1	2	3	4	5
29	La condición homosexual de un/a alumno/a afecta la relación entre él/ella y profesor/a y con sus compañeros/as	1	2	3	4	5
30	La totalidad de mis alumnos/as podrán aprender cuando sea profesor/a.	1	2	3	4	5
31	Los hombres y mujeres realizan distintas funciones dentro de la sociedad.	1	2	3	4	5
32	La multiculturalidad es un aporte para las sociedades.	1	2	3	4	5
33	La integración de la diversidad de los/as alumnos/as en el aula es posible de lograr.	1	2	3	4	5
34	Las pruebas estandarizadas aplicadas al alumnado miden la calidad de la educación recibida.	1	2	3	4	5
35	Las diferencias dentro de la clase, son una oportunidad de aprendizaje.	1	2	3	4	5
36	Los distintos estilos de aprendizaje de los/as alumnos/as se pueden apoyar en la clase.	1	2	3	4	5
37	Los problemas y dificultades de los/as estudiantes inmigrantes, afectan su aprendizaje.	1	2	3	4	5
38	La discriminación por la posición económica es natural y se da en todas partes.	1	2	3	4	5
39	La integración de los/as inmigrantes de una clase, depende de ellos mismos.	1	2	3	4	5
40	Las creencias y los prejuicios de los profesores, a veces, perjudican a sus alumnos/as	1	2	3	4	5
III PROFESIÓN Y ÉTICA DOCENTE						
41	El progreso y rendimiento de cada alumno/a, es un compromiso de cada docente.	1	2	3	4	5
42	El conocimiento y dominio de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje favorece la justicia social.	1	2	3	4	5
43	El conocimiento de la materia que se enseña en la escuela favorece la calidad de los aprendizajes del alumnado.	1	2	3	4	5
44	La participación democrática del alumnado les ayuda a desarrollar la habilidad para comunicarse con grupos e individuos.	1	2	3	4	5
45	La creación de un clima armónico dentro del aula favorece el aprendizaje de todo el alumnado.	1	2	3	4	5
46	Los/as docentes tienen la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones e imprevistos dentro del aula.	1	2	3	4	5
47	La reflexión y autoevaluación del/a docente sobre su quehacer pedagógico debe ser permanente.	1	2	3	4	5

48	El desarrollo profesional continuo, es una necesidad abordada de manera deficiente.	1	2	3	4	5
49	Los/as escolares pueden determinar sus propios objetivos de aprendizaje	1	2	3	4	5
50	La calidad de la enseñanza es un compromiso ético docente con la sociedad.	1	2	3	4	5
51	La preparación de los alumnos para afrontar los exámenes de forma relajada les ayuda a obtener mejores resultados.	1	2	3	4	5
52	Las frecuentes críticas hacia la labor docente disminuyen la autoestima del profesorado.	1	2	3	4	5
53	Las habilidades sociales, facilitan el trabajo colaborativo y en equipo.	1	2	3	4	5
54	El seguimiento del progreso de los/as alumnos/as y la evaluación de sus aprendizajes es un trabajo inherente al rol docente.	1	2	3	4	5
55	La programación de la enseñanza deber ser adaptada cuando hay un/a niño/a con necesidades educativas especiales.	1	2	3	4	5
56	La vocación es un elemento esencial para realizar estudios de docencia.	1	2	3	4	5
57	La coordinación entre profesores/as de las diversas asignaturas ayuda a mejorar los aprendizajes de los/as estudiantes.	1	2	3	4	5
58	Las prácticas metodológicas innovadoras favorecen la calidad de los aprendizajes de todo el alumnado.	1	2	3	4	5
59	El conocimiento de las estructuras y finalidades de los sistemas educativos, es previo a la planificación de los aprendizajes.	1	2	3	4	5
60	El cuestionar conceptos, teorías y estudios que se realizan en educación es importante para los/as docentes.	1	2	3	4	5
IV	PRÁCTICAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL					
61	El docente comprende mejor a sus alumnos/as si dedica tiempo para hablar con ellos/as sobre sus vidas.	1	2	3	4	5
62	El reconocimiento y respeto de los puntos de vista y opiniones de todos/as, es esencial en el trabajo en equipo	1	2	3	4	5
63	La complejidad del proceso de enseñanza se debe a la diversidad del alumnado dentro del aula.	1	2	3	4	5
64	La motivación al logro de los aprendizajes, refleja la creatividad para generar nuevas ideas.	1	2	3	4	5
65	Todo/a docente debe tener conocimiento de los diferentes contextos en que viven sus alumnos/as.	1	2	3	4	5
66	La enseñanza de los valores de tolerancia y respeto, ayudan a convivir con los demás.	1	2	3	4	5
67	La toma de decisiones y la resolución de problemas de manera colectiva tiene mejores resultados que las tomadas individualmente.	1	2	3	4	5
68	La calidad de la enseñanza para mejorar los aprendizajes es y debe ser una preocupación permanente de la Administración Pública.	1	2	3	4	5
69	El alumnado, en su totalidad, puede obtener buenos resultados de acuerdo a sus propias capacidades.	1	2	3	4	5
70	El trabajo en equipo interdisciplinar, favorece a los/as alumnos/as más desaventajados.	1	2	3	4	5

71	El profesorado actual y futuro es un/a agente de cambio social.	1	2	3	4	5
72	El intercambio de experiencia entre profesores, favorece los intereses de los/as alumnos/as.	1	2	3	4	5
73	Las reflexiones profesionales son para analizar las dificultades que presentan los/as estudiantes.	1	2	3	4	5
74	La adaptación del curriculum, es una forma de responder a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5
75	Las vivencias y aprendizajes de los alumnos son mucho más ricas, cuando se organizan actividades y trabajos grupales.	1	2	3	4	5
76	El objetivo de la evaluación es realizar exámenes y responder a pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.	1	2	3	4	5
77	El rol del profesor en la actualidad es ser facilitador y mediador del aprendizaje.	1	2	3	4	5
78	La autoevaluación y coevaluación ayuda a los/as estudiantes a valorar su propio aprendizaje.	1	2	3	4	5
79	El desarrollo del pensamiento crítico de los/as alumnos/as debe estar presente en todas las asignaturas.	1	2	3	4	5
80	Los/as estudiantes pueden trabajar, durante las clases, autónomamente y a su propio ritmo.	1	2	3	4	5

III) Contesta brevemente las preguntas que siguen:

a) ¿Por qué elegiste estudiar esta carrera? _____

b) ¿Cuáles son tus expectativas profesionales? _____

c) ¿Crees tener la vocación necesaria para la carrera docente? _____

d) ¿Cómo se podría mejorar la formación del magisterio en esta Facultad? _____

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO Nº 12: CUESTIONARIO DE OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES



CUESTIONARIO DE OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO SOBRE SU FORMACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

El presente cuestionario es parte de una investigación que se realiza en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid sobre la educación para la *justicia social*, y tiene por objetivo identificar la opinión de los estudiantes de magisterio de varias universidades del país. Su opinión es importante para conocer el grado de preparación que tienen los aspirantes a maestros para abordar la enseñanza para la *justicia social* con sus futuros alumnos.

A continuación se presenta una serie de afirmaciones referidas a su formación de profesor, bajo el enfoque de la justicia social, definido como la acción que realiza el profesorado, hacia una educación inclusiva creando ambientes de aprendizaje que apoyan a todos los estudiantes -considerando sus diferencias- a aprender, con la convicción de que cada uno de ellos tiene derecho a una educación de calidad.

Los datos obtenidos se guardarán en estricta confidencialidad de acuerdo a la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal (15/1999).

Complete los siguientes datos:

Titulación: _____

Género _____ Edad _____ Nacionalidad _____

Conteste todos los ítems. Para responder use la hoja de respuestas destinada para ello rellenando el casillero con el número que represente su respuesta. Marque solo una respuesta utilizando la siguiente escala:

- 1: Muy en desacuerdo
- 2: En desacuerdo
- 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4: De acuerdo
- E: Muy de acuerdo

Nº	AFIRMACIONES
1	La formación para la docencia es acorde a las necesidades de la sociedad
2	Los criterios de admisión para los aspirantes a magisterio son conocidos por todos
3	Los planes de estudio promueven el análisis crítico de la realidad social
4	Los programas preparan a los futuros docentes para enseñar en clases inclusivas y diversas
5	Los contenidos tratados abordan temáticas para desarrollar la justicia social
6	El desarrollo del pensamiento reflexivo es una práctica habitual en todas las asignaturas
7	La enseñanza para la justicia social se desarrolla dentro de las aulas universitarias
8	Los conocimientos adquiridos en el aula de la Facultad son coherentes con las prácticas de los docentes empleadas por los estudiantes en el Prácticum.
9	Los profesores de la universidad proporcionan el conocimiento de prácticas metodológicas
10	La relación que hay entre profesores y estudiantes en la universidad es afectiva y de apoyo constante
11	Los profesionales especialistas son quienes deben dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado que necesita apoyo específico
12	La discriminación por diferencias de clase social, género, creencias religiosas y orientación sexual, es natural y se produce en todas partes del mundo
13	Los privilegios y derechos deben ser los mismos para todos los alumnos de la clase
14	Los bajos resultados y aprendizajes deficientes los obtienen aquellos alumnos que se esfuerzan poco
15	La diversidad del alumnado dentro del aula provoca que el proceso de enseñanza sea cada vez más complejo
16	La condición homosexual de un alumno afecta la relación entre él y el profesor y con sus compañeros
17	La totalidad de mis alumnos podrán aprender en mi clase cuando sea profesor
18	Los hombres y mujeres realizan distintas funciones dentro de la sociedad
19	Las diferencias dentro de la clase son una oportunidad de aprendizaje
20	Los prejuicios de los profesores perjudican a sus alumnos

21	El progreso y rendimiento de cada estudiante es un compromiso de cada docente y un trabajo inherente a su rol
22	El conocimiento de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje favorece la justicia social
23	La responsabilidad de todo docente es crear un clima armónico dentro del aula, que favorezca el aprendizaje de todo el alumnado.
24	Los escolares pueden determinar sus propios objetivos de aprendizaje dentro de la clase
25	La calidad de la enseñanza y el aprendizaje es un compromiso ético del docente con la sociedad
26	La programación de la enseñanza debe ser adaptada cuando hay un niño con necesidades educativas de apoyo específico
27	La vocación es un elemento esencial para realizar estudios de docencia
28	Las prácticas metodológicas innovadoras favorecen la calidad de los aprendizajes de todo el alumnado
29	El conocimiento de las estructuras y finalidades de los sistemas educativos es previo a la planificación de los aprendizajes
30	Los docentes deben cuestionar permanentemente los conceptos y teorías educativas y los estudios que se realizan en educación
31	El docente comprende mejor a sus alumnos si dedica tiempo para hablar con ellos sobre sus vidas
32	El reconocimiento y respeto de los puntos de vista y opiniones de todos, son esenciales para el trabajo colectivo de la clase
33	Los docentes deben tener conocimiento de los diferentes contextos en que viven sus alumnos
34	La enseñanza de los valores de tolerancia y respeto ayudan a convivir con los demás
35	La toma de decisiones y la resolución de problemas de manera colectiva tiene mejores resultados que las decisiones tomadas individualmente
36	Todos los estudiantes pueden obtener buenos resultados de acuerdo a sus propias capacidades
37	El trabajo en equipo interdisciplinar solo favorece a los alumnos más desaventajados
38	El profesorado actual es un agente de cambio social
39	El rol del profesor en la actualidad es ser facilitador y mediador del aprendizaje
40	El desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes debe ser un objetivo en todas las asignaturas

II) Conteste de forma brevemente las preguntas que siguen:

A. ¿Por qué eligió estudiar magisterio? _____

B. ¿Cuáles son sus expectativas profesionales? _____

C. ¿Cree tener vocación para maestro? ¿Cómo lo sabes? _____

D. ¿Cómo se podría mejorar la formación para profesor en la Facultad? _____

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO Nº13 : HOJA DE RESPUESTAS



APELLIDOS	
NOMBRE	
LICENCIATURA	CURSO
ASIGNATURA	GRUPO
N.º DEL D.N.I.	

N.º DEL D. N. I.
(con 8 dígitos,
EMPEZANDO CON CEROS,
si es preciso)

0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9

EJEMPLO D. N. I.

0	2	8	5	0	9	1	4
1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9

Grupo

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

CURSO

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

MODELO N.º

Edad

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

marque así

<input type="checkbox"/>



así no marque

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

RESPUESTAS

1 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	16 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	31 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	46 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
2 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	17 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	32 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	47 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
3 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	18 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	33 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	48 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
4 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	19 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	34 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	49 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
5 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	20 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	35 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	50 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
6 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	21 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	36 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	51 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
7 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	22 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	37 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	52 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
8 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	23 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	38 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	53 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
9 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	24 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	39 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	54 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
10 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	25 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	40 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	55 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
11 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	26 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	41 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	56 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
12 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	27 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	42 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	57 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
13 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	28 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	43 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	58 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
14 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	29 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	44 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	59 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F
15 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	30 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	45 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F	60 <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> F

INSTRUCCIONES

- Utilice lápiz, bolígrafo o rotulador que sean NEGROS

NO DOBLE, NO MANCHE, NO ARRUGUE ESTE IMPRESO

FECHA / /

FIRMA

ANEXO N°14 : ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA PROFESORES DE MAGISTERIO



ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PARA PROFESORES DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN UNIVERSIDADES DE ESPAÑA

OBJETIVO

Conocer las características de la formación universitaria para la justicia social de la Facultad que realizan con los estudiantes de magisterio, , y cuáles son sus prácticas de enseñanza para la Justicia Social.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Género
Edad
Títulos o Grados que posee
Titulaciones de formación inicial docente en que imparte clases
Años de experiencia en programas de Formación docente inicial
Años de permanencia en esta facultad
Horas de trabajo
Categoría docente en esta institución
Asignaturas que enseña en la Formación Inicial

PREGUNTAS

A. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

1. ¿Cuál es la meta más importante del plan de formación del profesorado actual en esta Facultad?
2. ¿Cuál es la concepción curricular que tiene la Facultad?
3. ¿Existe conciencia sobre el rol del profesor respecto a la justicia social –inclusión, atención a la diversidad–y la calidad del aprendizaje?

B. PERFIL DEL FUTURO PROFESOR

4. ¿Existe algún tipo de selección de los estudiantes que ingresan al Grado de magisterio? ¿En qué consiste?
5. ¿Cuáles son las habilidades que debe poseer y desarrollar el aspirante a profesor?
6. ¿Cree que la mayoría de los estudiantes eligen la profesión por vocación? ¿Por qué?
7. ¿Qué importancia tiene para usted la vocación?

C. PRÁCTICAS METODOLÓGICAS

8. ¿Considera que los estudiantes aprenden las suficientes metodologías para realizar una enseñanza de calidad?
9. ¿Cuáles cree que son las prácticas docentes que favorecen la justicia social?
10. ¿De qué manera enseña la justicia social a los futuros docentes?

D. SELECCIÓN DE LOS CENTROS DE PRÁCTICA

11. ¿Existe algún tipo de coordinación entre la Universidad y los centros de prácticum?
12. ¿Qué criterios utilizan para seleccionar los centros para el prácticum, o existe algún perfil de estos centros?
13. ¿Existe algún perfil para seleccionar a los profesores colaboradores de los centros de práctica?

E. VENTAJAS DE ESTUDIAR EN ESTA LA FACULTAD

14. ¿Cuál es a diferencia de estudiar magisterio en esta Universidad? ¿Que la hace distinta?
15. ¿Existe algún sello de identidad que distinga a esta Facultad de otra?,

F. DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAGISTERIO

16. ¿Cuáles son los desafíos para mejorar la formación inicial de magisterio?

ANEXO Nº15: RESUMEN DEL Nº DE ENTREVISTAS

PD-Filter: All

HU: Segundo Estudio Cualitativo

File: [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\UH\Segundo Estudio Cualitativo.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2014-12-31 17:18:50

P 1: barcelona1.rtf {19} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\UH\Entrevistas\ENTREVISTAS\Barcelona\barcelona1.rtf] text/rtf Families:

P 2: Barcelona2.rtf {16} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\UH\Entrevistas\ENTREVISTAS\Barcelona\Barcelona2.rtf] text/rtf Families:

P 3: barcelona3.rtf {18} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\UH\Entrevistas\ENTREVISTAS\Barcelona\barcelona3.rtf] text/rtf Families:

P 4: barcelona4.rtf {15} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\UH\Entrevistas\ENTREVISTAS\Barcelona\barcelona4.rtf] text/rtf Families:

P 5: barcelona5doc.rtf {19} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\UH\Entrevistas\ENTREVISTAS\Barcelona\barcelona5doc.rtf] text/rtf Families:

P 6: Entrevista 6 Barcelona.rtf {21} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\UH\Entrevistas\ENTREVISTAS\Barcelona\Entrevista 6 Barcelona.rtf] text/rtf Families:

P 7: Entrevista UAM 1.rtf {21} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\A.Madrid\Entrevista UAM 1.rtf] text/rtf Families:

P 8: Entrevista UAM2.rtf {22} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\A.Madrid\Entrevista UAM2.rtf] text/rtf Families:

P 9: Entrevista UAM 3.rtf {23} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\A.Madrid\Entrevista UAM 3.rtf] text/rtf Families:

P10: Entrevista UAM 4.rtf {26} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\A.Madrid\Entrevista UAM 4.rtf] text/rtf Families:

P11: entrevista Huesca 1.rtf {19} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Huesca\entrevista Huesca 1.rtf] text/rtf Families:

Huesca 3.rtf {24} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Huesca\entrevista Huesca 3.rtf] text/rtf Families:

P13: entrevista Huesca 4.rtf {22} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Huesca\entrevista Huesca 4.rtf] text/rtf Families:

P14: Entrevista Huesca 5.rtf {22} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Huesca\Entrevista Huesca 5.rtf] text/rtf Families:

P15: entrevista Huesca 2.rtf {25} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Huesca\entrvista Huesca 2.rtf] text/rtf

Families:

P16: Entrevista U. Granada 1.rtf {23} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Granada\Entrevista U.Granada 1.rtf] text/rtf

Families:

P17: Entrevista U. Granada 2.rtf {23} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Granada\Entrevista U.Granada 2.rtf] text/rtf

Families:

P18: Entrevista U. Granada 3.rtf {23} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Granada\EntrevistaU.Granada 3.rtf] text/rtf

Families:

P19: Entrevista U. Granada 4.rtf {23} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Granada\Entrevista U.Granada 4.rtf] text/rtf

Families:

P20: entrevista Segovia 1.rtf {22} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Segovia\entrevista Segovia 1.rtf] text/rtf

Families:

P21: entrevista Segovia 2.rtf {21} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Segovia\entrevista Segovia 2.rtf] text/rtf

Families:

P22: Entrevista 3Segovia.rtf {21} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Segovia\Entrevista 3Segovia.rtf] text/rtf

Families:

P23: entrevista 4 segovia.rtf {23} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Segovia\entrevista 4 segovia.rtf] text/rtf

Families:

P24: 1Compostela1.rtf {23} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Santiago\1Compostela1.rtf] text/rtf

Families:

P25: 2 S. Compostela 2.rtf {10} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Santiago\2 S.Compostela 2.rtf] text/rtf

Families:

P26: stgo3.rtf {18} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Santiago\stgo3.rtf] text/rtf

Families:

P27: stgo 4.rtf {21} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Santiago\stgo 4.rtf] text/rtf

Families:

P28: stgo5.rtf {21} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Santiago\stgo5.rtf] text/rtf

Families:

P29: STGO7.rtf {18} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Santiago\STGO7.rtf] text/rtf

Families:

P30: stgo6.rtf {16} [C:\Users\Ana Maria\Documents\Scientific Software\ATLASSti\TextBank\Entrevistas\ENTREVISTAS\Santiago\stgo6.rtf] text/rtf

Families:

ÍNDICE ANALÍTICO

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: ESTUDIO TEÓRICO	8
Capítulo 1: La Justicia Social	9
1.1. Aproximaciones al concepto de justicia social	9
1.1.1. La lucha por la justicia social durante los siglos XVI al XIX	11
1.1.2. La justicia social en la sociedad contemporánea	20
1.1.3. Aportaciones de la justicia social para el cambio de la sociedad	30
1.1.4. La teoría social al servicio de la justicia social	32
1.2. La construcción de una sociedad basada en la justicia social	36
1.2.1. Retos frente a una sociedad pluralista	36
1.2.2. Respuesta a la Multiculturalidad desde la justicia social	41
1.3. Una sociedad justa socialmente supone educar para la paz	46
1.3.1. El significado de la paz en sociedades pluralistas	49
1.3.2. Valores irrenunciables para vivir a la luz de la justicia social	51
1.3.2.1. En el contexto de justicia social, el respeto es prioridad	52
1.3.2.2. Una sociedad justa necesita vivir en solidaridad	53
1.3.2.3. La tolerancia para la justicia social no es soportar al otro	55
1.4. Retos y perspectivas	58
Capítulo 2: Justicia Social y Educación	59
2.1. Educación para la justicia social. Un nuevo paradigma	60
2.2. Aportes teóricos a la justicia social desde la educación	61
2.3. Enseñanza de la justicia social en el aula escolar	64
2.4. Igualdad y justicia social	66
2.4.1. La igualdad educativa	69
2.4.2. La Igualdad en las políticas educativas	70
2.4.3. Algunas dimensiones de la Igualdad	72
2.5. Equidad y justicia social	73
2.5.1. La equidad educativa	74
2.5.2. La equidad en las políticas educativas	75
2.5.3. Algunas dimensiones de la equidad	76
2.6. La práctica de la educación inclusiva es justicia social	78
2.6.1 Integración e inclusión. ¿Cuánto se ha avanzado?	79
2.6.2. La atención a la diversidad bajo el prisma de la justicia social	84
2.7. Justicia social es calidad de educación para todos	87
Capítulo 3: Formación Inicial de Magisterio	91
3.1. Una profesión para el cambio social	92
3.2. Reflexiones sobre la profesión docente	94
3.2.1. Maestro de Educación Infantil	96
3.2.2. Maestro de Educación Primaria	97

3.3. Preparación de líderes para la justicia social y la diversidad	98
3.3.1. Liderazgo pedagógico del docente que guía a otros	99
3.3.2. Competencias profesionales para un docente que innova	100
3.3.3. La ética profesional docente necesaria para una sociedad nueva	103
3.4. Importancia de la selección de los aspirantes a magisterio	106
3.4.1. El porqué de la existencia de criterios de selección	106
3.4.2. ¿Son aplicables en la práctica los criterios de selección?	108
3.4.3. ¿Quién elige ser maestro?	108
3.5. Formación inicial de magisterio para la justicia social	110
3.5.1. Objetivo de formar a un maestro para la justicia social	114
3.5.2. Análisis crítico de la formación del aspirante a maestro	116
3.5.3. Influencia de los constructos previos de los aspirantes a magisterio	120
3.5.3.1. Creencias, prejuicios y valores	121
3.5.3.2. Importancia del componente vocacional en los aspirantes a maestros	128
Capítulo 4: Modelos de Formación de Magisterio para la Justicia Social	131
4.1. Modelos de formación docente inicial	132
4.1.1. ¿Qué es un modelo y cuáles son sus características?	133
4.1.1.1. Perfil	135
4.1.1.2. Objetivos	135
4.1.1.3. Curriculum	135
4.1.1.4. Una adecuada estrategia metodológica	137
4.1.1.5. Procesos evaluativos	138
4.1.1.6. Resultados esperados	138
4.2. Perspectivas y modelos tradicionales de formación inicial de maestros	139
4.3. Una mirada internacional de algunos modelos educativos y de formación docente inicial inclusivos	143
4.3.1. Modelos para la educación multicultural	146
4.4. La justicia social en la formación de profesores	150
4.4.1. Creencias sobre la enseñanza para la justicia social	152
Creencia 1. La Justicia Social y su conceptualización	153
Creencia 2. La justicia social como una teoría fundamentada	153
Creencia 3. La justicia social como una postura o posición	154
Creencia 4. La justicia social como una pedagogía	155
Creencia 5. La justicia social como un proceso	155
Creencia 6. La justicia social como un marco para la investigación	156
Creencia 7. La justicia social como promesa	157
4.5. Ejemplos de modelos de formación inicial de maestros para la justicia social	157
4.5.1. Modelos anglosajones de formación inicial de maestros	159
4.5.1.1. Un Modelo de Norteamérica: Universidad Pública de California en Los Ángeles	160
4.5.1.2. Un Modelo de Australia: Universidad Pública de Monash	166
4.5.1.3. Modelo de Canadá: Universidad Pública de York	172
4.5.2. Modelo sudamericano de formación inicial de maestros	178
4.5.2.1. Modelo brasileño. Universidad Federal San Carlos, Sao Paulo	178
4.5.2.2. Pedagogía de la Tierra: Universidad Federal San Carlos. Sao Paulo	179

4.5.2.3. Programa de Formación Inicial de Pedagogía de la Tierra	179
4.6. Retos y Desafíos	187

Capítulo 5: Una propuesta teórica de un modelo de formación de magisterio para la justicia social..... 188

5.1. Fundamentos teóricos de la propuesta	189
5.1.1. Contenidos para un programa de formación inicial de magisterio para la justicia social.....	192
5.1.1.1. Definición de justicia social en el contexto de la labor docente	194
5.1.1.2. El rol de la escuela en las prácticas de justicia social	196
5.1.1.3. El papel del currículum oculto de la escuela	199
5.1.1.4. Análisis crítico y reflexivo de la realidad social	201
5.1.1.5. El componente emocional de la enseñanza	203
5.1.1.6. Dimensiones de la evaluación en contextos de justicia social	205
5.2. Fundamentos teóricos de la propuesta	209
5.2.1. Una educación basada en el Enfoque Constructivista	211
5.2.2. La opción del aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo	213
5.2.3. Conocimiento de la individualidad de cada alumno	217
5.2.4. Práctica reflexiva y pedagogía crítica	220
5.2.5. La práctica de la investigación-acción en la escuela y el aula	222
5.3. El prácticum orientado a la justicia social	225
5.3.1. Una práctica cercana a la teoría	223
5.3.2. Un nuevo modelo de relación entre los centros de prácticas y la Universidad en la formación de maestros.....	225
5.3.3. El Aprendizaje-Servicio. Aprender dando un servicio a la comunidad	226
5.4. El rol de los formadores de maestros	227
5.4.1. Los formadores de maestros y el empoderamiento de la justicia social	228
5.4.2. Análisis de la formación de los formadores de maestros	230
5.4.3. Las prácticas pedagógicas de los formadores que facilitan la enseñanza de la justicia social.....	231
5.4.4. Los formadores y la práctica de la reflexión crítica pedagógica al servicio de la justicia social	232

SEGUNDA PARTE

Capítulo 1: Marco metodológico	235
1.1 Objetivos específicos del enfoque cualitativo	236
1.2. Objetivos específicos del enfoque cuantitativo	237
1.3 Metodología	237
1.4. Categorías y subcategorías	240
1.5. Participantes	241
1.5.1. Participantes en la investigación cualitativa	242
1.5.2. Participantes de la investigación cuantitativa	243
1.6 Instrumentos de recogida de datos	245
1.6.1. Elaboración de los instrumentos	245
1.6.1.1. Diseño del cuestionario de opinión para los estudiantes de Magisterio	245
1.6.1.2. Formulación de las categorías del cuestionario	246

1.6.1.3. Construcción del cuestionario de opinión	248
1.6.1.4. Validación del cuestionario	249
1.6.1.5.1. Validación por expertos	249
1.6.1.5.2. Validación por grupos piloto	250
1.6.1.5.3. Validación estadística	250
1.6.1.6. Cuestionario final	252
1.6.2. Diseño de la entrevista	254
1.6.2.1. Descripción del guion y categorías de la entrevista	255
1.6.2.2. Validación de la Entrevista	258
1.6.2.3. Revisión de la entrevista	258
1.6.2.4. Entrevista semi-estructurada final	258
1.7. Aplicación de los instrumentos de recogida de datos	260
1.8. Procesamiento de los datos	261

Capítulo 2: Resultados del análisis documental 262

2.1. Planes de estudios de magisterio de las universidades participantes en la investigación..... 263

2.1.1. Plan de estudios del Grado de Magisterio. Universidad Autónoma de Barcelona (UBA).....	265
2.1.2. Plan de Estudios del Grado de Magisterio Universidad Autónoma de Madrid (UAM).....	270
2.1.3. Plan de estudios del Grado de Magisterio. Universidad de Zaragoza Sede Huesca (UNIZAR).....	274
2.1.4. Plan de estudios del Grado de Magisterio del Centro de Magisterio La Inmaculada (CMI) adscrito a la Universidad de Granada	278
2.1.5. Plan de estudios del Grado de Magisterio. Universidad de Valladolid (UVA) Sede Segovia.....	282
2.1.6. Plan de estudios del Grado de Magisterio. Universidad de Santiago de Compostela.....	285
2.1.7. Resumen de las asignaturas relacionadas con la justicia social	290

2.2. Revisión de guías de aprendizaje de las asignaturas vinculadas a la justicia social..... 292

2.3. Síntesis 302

Capítulo 3: Interpretación y análisis de los datos obtenidos de las entrevistas aplicadas a los profesores de magisterio..... 304

3.1. Primera Categoría: Características de la formación del profesorado	308
Categoría 1. Subcategoría 1.1: Meta del plan de FDI	308
Categoría 1. Subcategoría 1.2: Concepción curricular	311
Categoría 1. Subcategoría 1.3.: Mecanismos de selección de estudiantes	311
3.2. Segunda categoría: Perfil del futuro profesor	316
Categoría 2. Subcategoría 2.1.: Valores	316
Categoría 2. Subcategoría 2.2: Habilidades	317

Categoría 2. Subcategoría 2.3: Competencias	318
Categoría 2. Subcategoría 2.4.: Conocimientos	319
Categoría 2. Subcategoría 2.5: Vocación	320
Categoría 2. Subcategoría 2.6: Otras razones (postdeteminadas) para estudiar magisterio.....	321
Categoría 2. Subcategoría 2.7:Agente de cambio social	323
3.3. Tercera categoría: Prácticas y metodologías que favorecen la justicia social..	325
Categoría 3. Subcategoría 3.1.: Conciencia sobre la justicia social	325
Categoría 3. Subcategoría 3.2. Aprendizaje de metodologías	326
Categoría 3. Subcategoría 3.3. Aprendizaje de metodologías	329
Categoría 3. Subcategoría 3.4. Reflexión desde su propia práctica en el aula	330
3.4. Cuarta categoría: Selección de los centros de práctica	331
Categoría 4. Subcategoría 4.1.: Selección de los centros de práctica	334
Categoría 4. Subcategoría 4.2.: Perfil de los centros de Prácticum	334
Categoría 4. Subcategoría 4.3. Perfil del profesor colaborador	334
Categoría 4. Subcategoría 4.4.: Perfil del profesor colaborador. Otras respuestas	335
3.5. Categoría 5: Ventajas de estudiar en la Facultad	336
Categoría 5. Subcategoría 5.1. Ventajas: aspectos destacables	343
Categoría 5. Subcategoría 5.2.: Ventajas: relaciones interpersonales	344
Categoría 5. Subcategoría 5.3.: Sello de identidad de la Facultad	345
3.6. Sexta categoría: Desafíos para mejorar el Grado de Magisterio	346
Categoría 6. Subcategoría 6.1.: Desafíos a nivel de estudiante	346
Categoría 6. Subcategoría 6.2.: Desafíos a nivel de profesores	347
Categoría 6. Subcategoría 6.3.: Desafíos en relación al plan de estudios	348
Categoría 6. Subcategoría 6.4. Desafíos a nivel del Prácticum	349
Categoría 6. Subcategoría 6.5. Desafíos a nivel del proceso formativo	350
 Capítulo 4: resultados e interpretación de los datos del cuestionario aplicado a los estudiantes de magisterio.....	 346
 4.1. Resultados e interpretación de los datos de las preguntas cerradas	 348
4.1.1. Categoría 1: Características de la formación universitaria recibida	349
4.1.1.1. Subcategoría 1.1: La formación recibida	349
4.1.1.2. Subcategoría 1.2: Prácticas docentes de los formadores	353
4.1.2. Categoría 2. Constructos previos de los estudiantes de magisterio	357
4.1.2.1. Subcategoría 2.1: creencias sobre las diferencias de los estudiantes	358
4.1.2.2. Subcategoría 2.2: Prejuicios y discriminación negativa hacia los alumnos	362
4.1.3. Categoría 3: Profesión y ética docente	367
4.1.3.1. Subcategoría 3.1: Rol del docente actual	367
4.1.3.2. Subcategoría 3.2: Ética y valores del docente	371
4.1.4. Categoría 4: Prácticas para la Justicia Social	376
4.1.4.1. Subcategoría 4.1: Atención a la diversidad de la clase	376
4.1.4.2. Subcategoría 4.2: Prácticas que favorecen la justicia social	380
4.2. Interpretación y análisis de las preguntas abiertas del cuestionario	384
4.2.1. pregunta a	385
4.2.2. pregunta b	390

4.2.3. pregunta c	393
4.2.4. pregunta d	395

Capítulo 5: Discusión y Conclusiones420

5.1. Discusión y conclusiones del Estudio Teórico.....	400
5.2. Discusión y Conclusiones relacionadas con los objetivos específicos del estudio empírico. Análisis Documental.....	398
5.3. Discusión y Conclusiones relacionadas con los objetivos específicos del estudio empírico. Entrevista a los profesores.....	401
5.4. Discusión y Conclusiones relacionadas con los objetivos específicos Cuestionario de opinión. Preguntas de respuesta cerrada.....	403
5.5. Discusión y conclusiones relacionadas con los objetivos específicos. Cuestionario de opinión. Preguntas de respuesta abierta.....	404
5.6. Conclusiones extraídas de respuestas de estudiantes y profesores ante preguntas similares.....	405
5.7. Limitaciones del estudio	406
5.8. de la investigación	407
5.9. Comentario final	407

TERCERA PARTE

Referencias Bibliográficas	440
Índice de Tablas	472
Índice de Figuras	475
Acrónimos	478
Anexos	479
Índice Analítico.....	526

